

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk  
Institutt for pedagogikk – Lillehammer

Ingvill Rognerud

Kandidatnummer: 10

## **Masteroppgave i spesialpedagogikk**

*Opplevelsen av tilrettelagt leseopplæring – elever med dysleksi sine  
refleksjoner av tilrettelagt leseopplæring i grunnskolen*

The experience of adapted reading education – students with dyslexias' own  
reflections on adapted reading education in primary school

Master i spesialpedagogikk – språk, lesing og skriving

SPE3010

Vårsemesteret, 2022

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	5
Engelsk sammendrag (Abstract).....	7
Forord.....	9
1. Innledning.....	10
1.1 Bakgrunn for temavalg .....	10
1.2 Formål og problemstilling .....	17
1.3 Begrepsavklaring.....	17
2. Teoretisk grunnlag og relevant forskning.....	21
2.1 En inkluderende skole .....	21
2.1.1 Definisjoner av inkludering.....	22
2.1.2 Ulike former for inkludering .....	23
2.1.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	24
2.1.4 Oppsummering .....	27
2.2 Hva er lesing?.....	27
2.3 Dysleksi .....	30
2.3.1 Prinsipper for det pedagogiske arbeidet .....	32
2.3.2 Konkrete tiltak.....	35
2.4 Lærer-elev relasjonen .....	37
2.4.1 Viktigheten av en god lærer-elev relasjon.....	37
2.4.2 Hvordan skape gode relasjoner .....	39
3. Metode.....	41
3.1 Den kvalitative tradisjonen.....	41
3.2 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming .....	42
3.3 Det kvalitative forskningsintervju .....	44
3.3.1 Det delvis strukturerte intervjuet.....	45
3.3.2 Utforming av intervjuguide .....	45
3.4 Utvalg av informanter .....	46
3.5 Gjennomføring av intervju .....	47

3.6	Transkribering og analyse av data .....	48
3.7	Reliabilitet og validitet .....	50
3.8	Etiske overveielser .....	52
3.9	Min rolle som forsker .....	53
4.	Presentasjon av funn.....	54
4.1	Gjennomføring av tilrettelegging .....	54
4.1.1	Spesifikt opplegg eller en del av ordinær undervisning .....	54
4.1.2	Inne eller ute av klasserommet .....	57
4.1.3	Muntlig tilrettelegging.....	58
4.1.4	Digitale verktøy .....	59
4.1.5	Lite medbestemmelse .....	60
4.2	Opplevelsen av relasjoner.....	60
4.2.1	Hva er viktig i slike relasjoner?.....	60
4.2.2	Hvordan har relasjonene vært?.....	61
4.3	Opplevelsen av tilhørighet.....	63
4.3.1	Hva ligger i det å være inkludert? .....	63
5.	Diskusjon.....	65
5.1	Ulik grad av tilrettelegging grunnet forskjeller i når diagnose ble stilt.....	66
5.1.1	Forskjeller i når dysleksien ble identifisert.....	66
5.1.2	Spesifikt opplegg eller en del av ordinær undervisning .....	66
5.1.3	Inne eller ute av klasserommet .....	68
5.1.4	Bruk av konkrete tiltak .....	69
5.2	Opplevelsen av relasjoner.....	72
5.2.1	Positive tanker og følelser knyttet til relasjonene.....	72
5.3	Opplevelsen av tilhørighet.....	74
5.3.1	Vansker med å beskrive inkludering .....	74
5.3.2	Positive opplevelser med inkludering.....	75
6.	Oppsummering .....	76
6.1	Studiens begrensninger og fremtidig forskning.....	77

Litteraturliste .....	79
Vedlegg .....	91
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv .....	91
Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD .....	95
Vedlegg 3 – Intervjuguide .....	98

## Figurliste

Figur 1 .....	50
---------------	----

Antall sider fra innledning til avslutning: 68 sider

Antall ord fra innledning til og med avslutning: 29280 ord

# Sammendrag

I denne kvalitative undersøkelsen har jeg utforsket hvordan videregående elever med dysleksi opplevde den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen. Formålet med oppgaven er å få fram elevenes stemme, ved å få innsikt i deres opplevelser knyttet til tilrettelagt leseopplæring. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål har preget arbeidet:

*Hvordan opplevde videregående elever med dysleksi den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen?*

- Hvordan ble tilretteleggingen gjennomført?
- Hvordan opplevde elevene relasjonen til den som gjennomførte den tilrettelagte leseopplæringen?
- Hvordan opplevde elevene tilhørigheten til klassen?

For datainnsamlingen er det benyttet en kvalitativ forskningsmetode, i form av et semistrukturert intervju. De empiriske dataene består av intervjuvarene fra fem elever i den videregående skolen. I tråd med fenomenologien og hermeneutikken, tok analyseprosessen utgangspunkt i Moustakas (1994, s. 90) metode for analyse av data kalt *fenomenologisk reduksjon*.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven omhandler inkludering som prinsipp i den norske skolen, lesing som grunnleggende ferdighet, dysleksi og lærer-elev relasjonen. Undersøkelsens fokus er tilrettelagt leseopplæring i grunnskolen, som innebærer videregående elevenes tanker og følelser knyttet til hvordan tilretteleggingen ble gjennomført, opplevelsen av relasjonene og opplevelsen av tilhørighet.

Resultatene viser at det er stor variasjon i når informantene i denne studien fikk diagnosen dysleksi, og dermed er det store ulikheter i hva slags tilrettelagt leseopplæring de har fått. Informantene forteller om ulikheter i hvordan opplæringen har blitt gjennomført, hvor den har blitt gjennomført og hvilke konkrete tiltak de er blitt tilbudt. Til tross for varierende grad av tilrettelegging, forteller informantene om trygge, gode relasjoner til de voksne i skolen, samt positive opplevelser knyttet til tilhørighet.

Oppgaven kan være med på å rette et nytt søkelys mot den tilrettelagte leseopplæringen som blir gitt i grunnskolen til elever med dysleksi, og i tillegg rette fokuset

mot elevenes stemmer. Elevenes egne tanker og refleksjoner rundt tilretteleggingen kan fortelle oss noe om hvorvidt det har fungert, og deres stemmer vil derfor være uunnværlige.

# Engelsk sammendrag (Abstract)

In this qualitative study, I have explored how high school students with dyslexia experienced the adapted reading education in primary school. The purpose of the assignment is to bring out the voices of the students, by gaining insight into their experiences related to adapted reading education. The following thesis statement and research questions have influenced the work:

*How did high school students with dyslexia experience their adapted reading education in primary school?*

- How was the adaption carried out?
- How did the students experience the relationship to the one who carried out the adapted reading education?
- How did the students experience the belonging to the class?

For the data collection, a qualitative research method has been used, in the form of a semi-structured interview. The empirical data consist of the interview answers from five high school students with dyslexia. In line with phenomenology and hermeneutics, the analysis process was based on Moustakas (1994, s. 90) method for analyzing data called *phenomenological reduction*.

The theoretical basis for this thesis is about inclusion as a principle in the Norwegian school, reading as a basic skill, dyslexia, and teacher-student relationship. The focus of the study is adapted reading education in primary school, which involves high school students' thoughts and feelings related to how the adaptation was carried out, the experience of the relationships and the experience of belonging.

The results show that there is a great variation in when the informants in this study were diagnosed with dyslexia, and thus there are large differences in what kind of adapted reading education they have received. The informants talk about differences in how the adapted reading education have been carried out, where it took place and what specific measures they have been offered. Despite varying degrees of adapted reading education, the informants talk about safe and good relationships with the adults in the school, as well as positive experiences related to belonging.

The master thesis can help shed new life on the adapted reading education that is given in primary school to students with dyslexia and turn the focus towards the students' own voices. The students' own thoughts and reflections on the adaption can tell us something about whether it has worked, and therefore, their voices would be crucial.



# Forord

Masteroppgaven er ferdig, og en lang, men lærerik prosess er over. Jeg håper min masteroppgave kan være med å rette søkelyset mot tilrettelagt leseopplæring for elever med dysleksi, gjennom å belyse erfaringene til de som har vært gjennom det. Informantene har gjennom sine erfaringer og tanker forklart hvordan de opplevde den tilrettelagte leseopplæringen de ble gitt i grunnskolen.

Jeg legger bak meg et år med hardt arbeid, tunge og lange dager, og en god mengde frustrasjon. Samtidig har denne prosessen beriket meg med ny kunnskap, som jeg håper vil styrke meg i mitt arbeid som spesialpedagog. Det er flere som fortjener en stor takk nå som denne prosessen er ved veis ende.

Først og fremst må jeg få takke mine fem informanter. Dere har gitt meg innsyn i deres egne tanker, erfaringer og opplevelser, og prosjektet ville ikke vært mulig uten dere. Dette takker jeg dere for. En stor takk rettes også til veilederen min, Natallia Bahdanovich Hanssen. Du er en stor grunn til at oppgaven endelig er ferdigstilt. Tusen takk for konstruktive og raske tilbakemeldinger.

Til slutt må jeg få takke familien og samboeren min. Dere har vist tålmodighet og forståelse gjennom et år som har gått noe trått. Tusen takk for støtten dere har gitt meg.

*Ingvill Rognerud*

Mai 2022, Lillehammer/Drammen

# 1. Innledning

Tema for denne studien er opplevelsen av tilrettelagt leseopplæring. I dette kapittelet skal jeg først redegjøre for bakgrunnen for temavalg. Deretter vil formål og problemstilling bli presentert, samt oppgavens forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil det være en begrepsavklaring, hvor de mest sentrale begrepene blir beskrevet og forklart.

## 1.1 Bakgrunn for temavalg

Grunnen til at jeg valgte å skrive om opplevelsen av tilrettelagt leseopplæring kan diskuteres ut ifra fire perspektiver; *samfunnsperspektiv*, *systemperspektiv*, *forskningssperspektiv* og *mine personlige interesser*.

Først vil jeg begrunne temavalget for denne studien ut ifra et *samfunnsperspektiv*. For å kunne delta i samfunnet som en kritisk og reflektert borger, er lesing en helt nødvendig ferdighet å mestre. Det er også en ferdighet som vil være nødvendig for personlig utvikling. Det å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster vil være avgjørende for å kunne utvikle sin egen kunnskap og sin egen viten (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 32). Lesing er en svært viktig kompetanse å tilegne seg, både i forhold til skolegang, men også for å kunne delta som voksen i samfunnet. Dårlige leseferdigheter vil kunne begrense mulighetene for mange av de svakeste leserne (Heie & Frønes, 2020). Å kunne kommunisere, lese og skrive gir elevene mulighet til å lykkes på skolen, oppnå høyere utdanning og delta i arbeidslivet (Dørum & Hanssen, 2018). Dette vil kunne gi en høyere status og forhåpentligvis et godt liv i samfunnet. Solem (2021, s. 9) viser til at 24% av befolkningen opplever én eller flere vansker knyttet til lese- og skrivevansker, matematikkvansker eller språkvansker. Mange av disse vanskene ender aldri i en diagnose. Det er noe uklarhet knyttet til hvor mange i Norge som har dysleksi, da ulike kilder oppgir ulike tall. Solem (2021, s. 9) hevder at 10% av befolkningen har opplevd lese- og skrivevansker, og at 6% har fått påvist dysleksi. Høien og Lundberg (2012) opererer med tallet 5%, mens Helland et al. (2021, s. 414) viser til at omtrent 5-10% av elever ved skoler verden over har påvist dysleksi. Dette forteller oss at en nokså stor andel av befolkningen sliter med lesing- og skriving. Å leve med dysleksi kan ha konsekvenser på flere områder. Bru (2008, s. 136) viser til at ungdommer med lese- og skrivevansker er mer utsatt for mobbing, både i og utenfor skolesammenheng. Disse elevene har også gjennomgående dårligere selvtillit enn andre elever, noe som kan følge med de inn i voksen alder. Dette kan

føre til negative forventninger til framtiden, som igjen vil påvirke deres psykiske helse (Bru, 2008, s. 141). Gabrielsen (2008, s. 153) understreker at også for voksne vil det å leve med lese- og skrivevansker kunne være hemmende. Flere voksne med dysleksi opplever manglende selvtillit og angst knyttet til egen vanske. Dette kan oppleves som svært energi- og oppmerksomhetskrevende, noe som vil virke hemmende på livsutfoldelsen og kan være med å redusere livskvaliteten. Gabrielsen (2008, s. 154) påstår også at dette er mennesker som vil oppleve problemer med egne sosiale relasjoner, enten det er snakk om tilbaketrekking eller utestenging. Valg av yrke vil også kunne påvirkes av lese- og skrivevanskene. Voksne som sliter med dette, vil ha en tendens til å velge yrker hvor lese- og skrivekravene er små. På bakgrunn av hvor viktig lesing er, hvor mange som har påvist dysleksi og hva slags konsekvenser det kan få i det senere liv, er det naturlig å rette søkelyset mot den tilrettelagte leseopplæringen i skolen og elevens opplevelse av den.

Sekundært er valg av tema styrt ut fra et *systemperspektiv*. Den norske utdanningspolitikken har lenge hatt en tradisjon når det kommer til å utvikle en skole som kan fremme likeverdig og inkluderende opplæring, hvor det dreier seg om å forme en skole for alle som kan legge læringsbetingelser til rette for alle barn, uavhengig bakgrunn og forutsetninger (Nilsen, 2010). Tidligere var den ordinære skolen og spesialskolen to parallelle systemer, som senere har blitt samlet til en felles skole for alle elever uansett forutsetninger og behov. Denne utviklingen har ført til et økt mangfold og større forskjeller i elevgruppen, som igjen øker behovet for tilpasning for å kunne møte nettopp dette mangfoldet (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 14). I dagens skole legges det vekt på at skoleklassen skal være en felles enhet for alle elever, og idealet er at alle elever skal gå i nærmiljøskolen og i heterogent sammensatte klasser gjennom hele grunnskolen (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Buli-Holmberg et al. (2015, s. 15) mener dette kan være med å skape spenninger mellom fellesskap og tilpasning, og at det kan framstå som et dilemma i skolehverdagen at alle skal være sammen til tross for store ulikheter blant elevene. Å klare å realisere dette er en av hovedutfordringene i en skole som bygger på en inkluderende og tilpasset opplæring.

Praksisen i den norske skolen er bygget på flere grunnleggende prinsipper. Det ene er inkludering. Prinsippet om inkludering står sterkt i Norge, og norske myndigheter har signert flere internasjonale avtaler som skal sikre implementeringen av inkludering i skolen (Olsen, 2021, s. 99). Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og FNs barnekonvensjon (2003) er to slike avtaler. I dagens gjeldende læreplanverk presiseres det at skolen skal utvikle et inkluderende læringsmiljø, hvor helse, trivsel og læring for alle er fremhevet

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Regjeringen har også satt en inkluderingsstandard for skolen gjennom ulike politiske dokumenter, som NOU-rapporten «i første rekke» (NOU 2003: 16), Stortingsmeldingen «kultur for læring» (St.meld. nr. 30 (2003-2004)) og Stortingsmeldingen «læring og felleskap» (Meld. St. 18 (2010-2011)). I Stortingsmeldingen «kultur for læring» ((2003-2004), s. 125) slås det fast at den norske skolen skal være en inkluderende skole. Utvalget presiserer at de ønsker å «styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 125). Et problem med disse politiske styringsdokumentene er at selv om de understreker at skolen skal være inkluderende, gis det ingen retningslinjer for hvordan inkludering kan oppnås (Olsen, 2010, s. 61). Heller ikke i Opplæringsloven er inkludering direkte nevnt. Olsen et al. (2016, s. 15) understreker at begrunnelser for intensjonen om inkludering i skolen er å finne i Opplæringsloven gjennom bruk av begreper som tilpasset opplæring og tidlig innsats, som er to sentrale verktøy for å kunne oppnå en inkluderende skole. I Opplæringsloven § 1-3 (1998) lovfestes elevenes rett til tilpasset opplæring, men det er ikke etablert en tilsvarende rettighet til et inkluderende læringsmiljø (Olsen, 2010, s. 62). Takala et al. (2012, s. 307) trekker også fram en annen svakhet ved inkluderingsbegrepet, nettopp det at det er politisk skapt, men at ansvaret for realisering ligger hos de ansatte i skolen. Øen (2021) trekker fram at lærere stort sett stiller seg positive til inkludering, men at de ofte opplever at inkludering er «enklere sagt enn gjort». Videre presiserer Øen (2021) at de mange dilemmaene i arbeidet med utviklingen av en inkluderende praksis oftest oppleves blant de som har ansvaret for å realisere inkluderingsidealet.

Faglitteraturen om tilpasset opplæring er omfattende, og det er et begrep som kan belyses fra flere innfallsvinkler. På denne måten kan begrepet fremstå som mer komplisert og komplekst enn det egentlig er. Ved å betrakte begrepet som et overordnet, grunnleggende og retningsgivende prinsipp, vil dette alene kunne bidra til at kompleksiteten reduseres (Moen, 2021, s. 30). Tilpasset opplæring har siden 1975 vært et lovfestet prinsipp i den norske grunnskolen (Groven, 2013, s. 75). Tilpasset opplæring gjelder *alle* elever, både de som følger den ordinære undervisningen og de som mottar spesialundervisning (Hanssen, 2021, s. 251). Ut fra regelverket, som Opplæringsloven (1998), kan vi skille mellom tilpasset opplæring for alle, som et gjennomgående prinsipp, og spesialundervisning for noen, som en rettighet (Nilsen, 2008, s. 117).

Det gjeldene læreplanverket understreker at skolen skal tilrettelegge undervisning og læring til hver enkelt elev og rette fokus mot hver enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen

mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Paragraf 1-3 i Opplæringsloven presiserer at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Begrepet er av en slik art at det legges prinsipielle føringer for realisering, men at det ikke er noen etablerte eller kjente resepter for gjennomføring (Bachmann & Haug, 2006). Det finnes med andre ord ingen fasit på hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres. I Stortingsmeldingen «kvalitet i skolen» (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 74) presiseres det at det ikke finnes en oppskrift på tilpasset opplæring. I ulike opplæringssituasjoner vil det finnes flere handlingsalternativer, og det vil være vanskelig å vite hva konkret man kan gjøre i de ulike situasjonene. Dermed vil det være nødvendig at skolen og lærerne anskaffer seg den nødvendige kompetansen til å kunne utforme en opplæring som treffer en mangfoldig elevgruppe.

Opplæringsloven § 5-1 stadfester at elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Innholdet i spesialundervisningen er ikke presisert i opplæringsloven, og begrepet spenner over et bredt spekter av tiltak (Solevåg et al., 2020, s. 26). De tradisjonelle formene for organisering av spesialundervisning er enetimer, opplæring i mindre grupper, eller bruk av ekstra lærer i klasserommet (Schultz et al., 2008, s. 102). Solevåg et al. (2020, s. 30) presiserer at elever med lese- og skrivevansker ofte vil ha behov for en-til-en undervisning. Til tross for dette ser man at lærere ofte prioriterer det sosiale fellesskapet over det faglige, og at de dermed er oftere inne i klasserommet enn de kanskje burde være. Dette fordi de ser at flere av elevene har behov for sosial trening, og dette skjer best inne i klasserommet (Solevåg et al., 2020, s. 30). Solevåg et al. (2020, s. 30) mener løsningen ligger i å skape aksept for både gruppedeling og opplæring av enkeltelever, og at dette vil være nøkkelen til at det sosiale fellesskapet blir ivaretatt til tross for at elever av og til blir tatt ut av klasserommet. Salen (2015, s. 16) påpeker at mange elever med lese- og skrivevansker ikke får god nok opplæring i grunnskolen, men at tiltakene som skal til for å gjøre skolegangen for elever med dysleksi bedre og mer meningsfull ikke er så omfattende at skoler ikke skal klare det. Den beste opplæringen for elever med dysleksi skjer i skjæringspunktet mellom allmennpedagogiske prinsipper og spesialpedagogisk tenkning. Med en helhetlig tenkning rundt lese- og skriveopplæringen vil det sjelden være behov for spesialundervisningsvedtak (Salen, 2015, s. 21).

Som man ser, er tilpasset opplæring et svært sentralt skolepolitisk begrep. Et problem med begrepet er at det er lite konkret og noe upresist, samtidig som det er svært omfattende,

noe som kan gjøre det uhåndterlig og vanskelig å omdanne til god pedagogisk praksis (Jenssen & Lillejord, 2010, s. 12; Nordahl, 2012, s. 103). Det kan virke som om tilpasset opplæring er et politisk vellykket begrep, mens det i praksisfeltet er en noe uklar retning. Med tanke på hvilke endringer begrepet har vært igjennom opp gjennom årene, er det forståelig at lærere og skoleledere er usikre på hvordan en skal praktisere tilpasset opplæring. Dette kan føre til at ingenting blir gjort, noe som er problematisk i en tid hvor skolen skal hjelpe elevene til å yte optimalt (Jenssen & Lillejord, 2010, s. 12). Løsningen ligger i at lærerne må rette søkelyset mot seg selv og ikke elevene, og ta kontroll over begrepet og gjøre det til et sentralt profesjonsbegrep (Jenssen & Lillejord, 2010, s. 12; Nordahl, 2012, s. 104). Problematikken rundt tilpasset opplæring vil nok ikke bli mindre når forslaget til ny opplæringslov foreslår å fjerne tilpasset opplæring som begrep og erstatte det med universell opplæring (Reite, 2020, s. 21). Dette kan virke å være et begrep som kan oppleves som noe motsigende. God opplæring vil aldri kunne være universell slik at den kan gjelde i alle tilfeller. De fysiske rammene, tekniske løsningene og læremateriellet kan og bør alltid strekkes mot det universelle, men undervisningen som skjer i møte mellom lærer og elev er en levende organisme og ikke et fenomen, og vil dermed ikke kunne standardiseres eller pålegges å være universell (Reite, 2020, s. 23).

Men hvorfor er det relevant å snakke om temaet inkludering innenfor spesialpedagogikken? Mjøs (2016, s. 90) påstår at det fra et politisk hold, i økende grad, er understreket at spesialpedagogisk kompetanse er nødvendig dersom skolen og undervisningen skal bli mer inkluderende. Dette kommer tydelig fram i Stortingsmeldingen «læring og fellesskap», hvor spesialpedagogikkens betydning med tanke på tidlig innsats, bedre læringsutbytte for alle elever og bedre gjennomføring i videregående opplæring understrekes (Meld. St. 18 (2010-2011)). Stortingsmeldingen (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 43) hevder også at den spesialpedagogiske kompetansen har potensial for å bryte det tradisjonelle skillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Grunnet økte inkluderingsambisjoner har det blitt nødvendig å forskyve forholdet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i retning av at allmennpedagoger i større grad enn tidligere må forholde seg til det som tidligere var spesialpedagogiske utfordringer. I sin doktorgradsavhandling, hevder Mjøs (2007, s. 439) at et tett samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger vil være en forutsetning for en praksis preget av inkludering og tilpasset opplæring for alle elever. Hanssen (2021, s. 258) mener at dersom idealene om en inkluderende skole skal kunne realiseres, må elevene møtes med spesialpedagogisk kompetanse.

Flere yrker handler om å legge til rette for en eller annen form for forandring hos et annet menneske, enten det dreier seg om endring av opplevelser, tanker, følelser, holdninger eller atferd. En fagpersons viktigste oppgave er å forholde seg på en måte som fremmer læring, utvikling, frigjøring, vekst, mestring eller bedre funksjon hos den andre. I slike yrker er kvaliteten på relasjonen mellom fagperson og bruker helt avgjørende (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 19). Relasjonen mellom lærer og elev er ingen unntak. Ikke bare har betydningen av relasjonen mellom lærer og elev noe å si for elevens læring, men det vil også påvirke elevens opplevelse av tilhørighet, psykiske helse og relasjonen elevene imellom (Drugli, 2012, s. 66; Nordahl, 2010, s. 134). Nordahl og Overland (2021, s. 75) presiserer også at elever som har gode relasjoner til lærerne sine trives bedre på skolen. Ved gode relasjoner vil elevers faglige og sosiale kompetanse kunne utvikle seg bedre (Solevåg et al., 2020, s. 28). Bru (2008, s. 137) viser til at elever med lese- og skrivevansker ofte kan streve mer med relasjoner til lærerne enn andre elever, og at de oftere svarer negativt på spørsmål om lærerens interesse for dem enn elever som ikke har lese- og skrivevansker. Men Bru (2008, s. 137) understreker at dette ofte gjelder elever som ikke har fått bekreftet at de har lese- og skrivevansker, og at det vil være nødvendig med mer forskning på dette området.

Høien og Lundberg (2012, s. 248) påpeker at for å avhjelpe lesevansker, er det viktig at hjelpen gis tidlig. Dermed er det urovekkende at en nyere undersøkelse gjort av Norstat for Dysleksi Norge viser at elever med spesifikke lese- og skrivevansker gjennomgående blir fanget opp for sent (Solem, 2021). Tallene viser at ca. halvparten av de som fikk påvist dysleksi eller spesifikke språkvansker ikke fikk diagnosen før ungdomsskolen eller senere (Valle & Solem, 2021). Helland et al. (2021, s. 414) hevder at selv om man ikke kan diagnostisere dysleksi før en formell leseopplæring har begynt, er det fortsatt mulig å identifisere de med risikofaktorer allerede i barnehagealder. Dysleksi representerer varige og alvorlige utfordringer med helt grunnleggende ferdigheter, men det er likevel mulig å redusere omfanget av vanskene dersom man setter i gang med de riktige tiltakene tidlig nok. Mye peker på at en av grunnene til sen oppdaging av lese- og skrivevansker, er manglende spesialpedagogisk kompetanse, spesielt blant nyutdannede lærere. Det er derfor viktig at lærerne tilegner seg kompetanse om hvordan de skal oppdage elever med vansker, forebygge og tilpasse opplæringen for den enkelte (Valle & Solem, 2021).

Den tredje grunnen som ledet mitt valg av tema, er styrt av et *forskningsperspektiv*. Dysleksi som forskningsfelt er ikke et nytt felt, og mye forskning er gjort knyttet til lærevansken. Det er gjennomført flere studier på atferdsproblemer hos elever med dysleksi

(Dahle & Knivsberg, 2013; Heiervang et al., 2009), og i 2017 gjennomførte Leitão et al. (2017) en studie hvor de rettet fokuset mot det å leve med dysleksi, da spesielt på bakgrunn av at flere med dysleksi står i fare for problemer knyttet til mental helse. Forskning om hvordan elever med dysleksi opplever den tilrettelagte leseopplæringen sin er derimot fraværende. Skaalvik (1994) skrev sin doktorgradsavhandling om voksne med lese- og skrivevansker sine skoleerfaringer, med et spesielt fokus mot selvoppfatning og motivasjon. Informantene i denne undersøkelsen beskrev sine skoleerfaringer som svært slitsomme og funnene antyder at disse erfaringene har hatt negative følger for deres selvoppfatning. Denne studien rettet seg også mot informantenes egne skoleerfaringer, men forskjellen ligger i at informantene var voksne og fokuset var rettet mot selvoppfatning og motivasjon, ikke tilrettelagt leseopplæring. I 2011 presenterte Reidun Tangen en kartlegging av doktorgradsavhandlinger i spesialpedagogikk mellom 1990 til 2009 hvor hun rettet fokuset mot bruk av barns stemme. Endringer i synet på barn og barndom har stilt forskere overfor et økende krav om å lytte til barns stemmer (Tangen, 2011, s. 40). Kartleggingen visste at barn sjeldent opptrer som kilder alene. Ofte er dette fordi man enten skal studere samspillet som skjer mellom barn og voksen, eller fordi man ønsker å sammenligne barn og voksens svar. På bakgrunn av dette stiller Tangen (2011, s. 49) spørsmål ved om tradisjonen om at barn og unge ikke er troverdige kilder fortsatt er gjeldende.

Det syntes å være en mangel på studier, både nasjonalt og internasjonalt, knyttet til temaet 'elever med dysleksi sin opplevelse av tilrettelagt leseopplæring'. Dette kan virke som et paradoks, da spesielt i Norge, hvor man er svært opptatt av medvirkning og demokrati. Både i Opplæringsloven og i det gjeldene læreplanverket understrekes det at elever i den norske skolen skal lære hva demokrati betyr i praksis, samt at de har rett til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Barns rett til medvirkning kommer også fram i FNs barnekonvensjon (2003). Konvensjonen presiserer barns rett til å danne seg egne synspunkter, samt retten til å fritt gi uttrykk for disse synspunktene.

Den siste, men ikke minste, grunnen til at jeg valgte å undersøke videregående elever med dysleksi sin opplevelse av tilrettelagt leseopplæring, er mine *personlige interesser* for temaet. Etter mange år på skolebenken, hvor jeg har fått lært mye innen både pedagogikk og spesialpedagogikk, er det noen temaer jeg synes har vært mer interessante enn andre. Et av disse er dysleksi. Helt siden jeg skrev hovedoppgaven min i fordypningsemnet språk, lesing og skriving, har jeg vært fasinert av lærevansken dysleksi. Det er en utbredt vanske, som rammer mange elever i norsk skole. Jeg har selv studert med mennesker som sliter med



lesing- og skrivning, og jeg har sett hvor vanskelig læring kan bli. Jeg har også vært svært opptatt av å få frem elevenes stemmer. Jeg håper derfor mitt forskningsprosjekt kan være med å rette fokuset mot elevens egne erfaringer, og at deres stemmer får en enda større plass i skolen.

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å få fram elevenes stemme, ved å få innsikt i deres opplevelser knyttet til tilrettelagt leseopplæring. Dermed er problemstillingen min formulert slik: *Hvordan opplevde videregående elever med dysleksi den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen?*

For å besvare problemstillingen min, stiller jeg tre forskningsspørsmål:

- Hvordan ble tilretteleggingen gjennomført?
- Hvordan opplevde elevene relasjonen til den som gjennomførte den tilrettelagte leseopplæringen?
- Hvordan opplevde elevene tilhørigheten til klassen?

## 1.3 Begrepsavklaring

Hensikten med min masteroppgave er å se på hvordan videregående elever med dysleksi opplevde den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen. Det er flere begreper som blir brukt i oppgaven. De sentrale begrepene er *lesing*, *dysleksi*, *tilrettelagt leseopplæring*, *relasjoner* og *inkludering*. For å oppnå en klar forståelse av de sentrale begrepene, vil det i denne delen av oppgaven komme en kort forklaring til hvert begrep.

Det første begrepet som er relevant å forklare er *lesing*. Mange forstår lesing i lys av modellen *the simple view of reading*, hvor man setter opp en formel for lesing som *avkodning x forståelse* (Lyster, 2011, s. 37). Lyster (2011, s. 37) presiserer at denne formelen kan syntes å være for enkel. Jeg ønsker dermed å benytte meg av en noe mer utviklet forståelse av lesing, som består av fire delferdigheter; *avkodning x forståelse x motivasjon x metakognisjon* (Aas, 2021, s. 112). Dette vil omtales nærmere i kapittel 2.2.

Når det er snakk om lesing, kommer man ikke utenom å si noe om skrivning. Lese- og skriveutviklingen kan ikke ses på som prosesser som er uavhengig av hverandre.

Skriveutviklingen vil kunne være med å påvirke leseutviklingen, og motsatt (Lyster, 2011, s. 36). Definisjonen på skriving minner mye om formelen på lesing; innkoding x budskapsformidling + motivasjon + metakognisjon. Innkodingen er den tekniske delen av skrivingen, og kan minne om avkodingen i lesing. Det handler om at man må finne lydene og deretter koble det til skriftegn som så skrives. Budskapsformidlingen handler om innholdet man ønsker å få fram i teksten (Aas, 2021, s. 129). På bakgrunn av studiens tematikk, vil ikke skriving bli presentert noe videre, men det er viktig å være klar over at lesing og skriving er to ferdigheter som går hånd i hånd.

Det andre begrepet er *dysleksi*. For å karakterisere normalbegavede mennesker som opplever store lese- og skrivevansker er det flere termer som blir brukt; ordblindhet, spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi. Dysleksi er det mest allment brukte begrepet, da det er kort og presist, samt at det kort beskriver hva det egentlig dreier seg om (Høien & Lundberg, 2012, s. 18). Begrepet kommer fra gresk, og betyr «en vanske med språk». Ordet er satt sammen av ‘dys’ som betyr ‘vansker’ og ‘lexia’ som betyr ‘ord’ (Helland, 2019, s. 19; Høien & Lundberg, 2012, s. 18). Siden det først ble rettet oppmerksom mot dysleksi, har det vært et tilbakevendende problem rundt definisjonen av vansken. Definisjonen til Lyon et al. (2003, s. 2) har hatt stor oppslutning internasjonalt. De beskriver dysleksi som en spesifikk lærevanske med en nevrobiologisk opprinnelse, hvor vanskene kommer til uttrykk gjennom vanskeligheter med nøyaktig og/eller flytende ordgjenkjenning, samt dårlige stave- og avkodingsevner. I denne oppgaven har jeg valgt å støtte meg til Høien og Lundbergs (2012, s. 29) definisjon. De forklarer dysleksi som en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, som er forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i form av dårlig rettskriving.

Det tredje begrepet det vil være relevant å presentere er *tilrettelagt leseopplæring*. Det kan ofte være vanskelig å trekke et eksakt skille mellom det ordinære opplæringstilbudet og det særskilte tilrettelagte opplæringstilbudet som ofte kommer i form av spesialundervisning. Det ordinære opplæringstilbudet vil variere fra skole til skole, og fra klasse til klasse, men et ufravikelig krav er at den ordinære opplæringen er i samsvar med gjeldene læreplanverk (Lindbäck & Strandkleiv, 2010, s. 74-75). Tilpasset opplæring er et ledende prinsipp i den norske skolen, og rommer både den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Alle elever har rett til at opplæringen blir tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, §1-3), men i noen tilfeller vil ikke denne tilpasningen være nok og eleven får ikke et godt nok utbytte av den ordinære opplæringen. Og det er disse elevene som

har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Dersom man ser på begrepet tilrettelagt leseopplæring, kan det virke til å være et nokså innlysende begrep, men dette er sjeldent tilfelle. Lyster (2019, s. 109) viser til at det er vanskelig å komme med generelle råd om hvordan man skal organisere undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Det finnes ikke én undervisningsmetode eller én måte å organisere på som vil fungere for alle med lese- og skrivevansker, da behovene vil være svært individuelle. Dersom man skal klare å møte elevmangfoldet som er i den norske skolen, vil det være nødvendig å differensiere opplæringen. Hensikten med en slik differensiering er å ivareta mangfoldet, slik at elevene får best mulig opplæringsbetingelser ved at innholdet og metodene er tilpasset ulikheter i elevenes evner og anlegg (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 30). Som Lyster (2019, s. 109), påpeker også Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 31) at det ikke vil være mulig å lage én tiltakspakke som vil passe for alle elever eller lærevansker. Hvilke ressurser eleven har, eventuelle vansker og vanskens grad, vil avgjøre hva de pedagogiske eller spesialpedagogiske oppleggene skal inneholde. På bakgrunn av at det ikke finnes et svar på hvordan en skal gjennomføre tilrettelagt leseopplæring, finnes det heller ikke noe svar på om hvorvidt det skal gjennomføres som en del av den ordinære opplæringen eller som spesialundervisning. Lyster (2019, s. 67) hevder at de fleste med lese- og skrivevansker vil kunne få god nok leseopplæring i den ordinære undervisningen ved å tilpasse den. Høien og Lundberg (2012, s. 310) presiserer også at det ikke finnes et pedagogisk opplegg som vil passe for alle. Ingen elever er helt like når det gjelder faktorer knyttet til leseprosessen, og det vil være et behov for individuelle læreplaner. Ved å se på informantenes svar i denne studien, kan det virke som at flertallet ikke har fått den tilrettelagte leseopplæringen sin som spesialundervisning. På bakgrunn av dette, vil jeg i denne studien støtte meg til Høien og Lundberg (2012, s. 246) sine prinsipper for det pedagogiske arbeidet for elever med dysleksi. De hevder at med riktig og god undervisning vil man kunne avhjelpe noen av vanskene hos elevene med dysleksi, men det presiseres ikke om disse prinsippene skal brukes i form av ordinær opplæring eller spesialundervisning. Disse prinsippene vil bli presentert i kapittel 2.3.1.

Det fjerde begrepet det er viktig å presentere er *relasjoner*. Relasjoner danner et grunnlag for og inngår i kommunikasjonen og den sosiale samhandlingen man har med andre. Relasjoner utvikles nettopp i den interaksjonen man har med andre mennesker. I en god relasjon er det viktig å kunne være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, 2010, s. 134). I denne studien har det blitt sett på relasjonen mellom lærer og elev. Dersom man ser på relasjonen mellom lærer og elev kan det forstås som et dynamisk,

multikomponent og regulatorisk system som bidrar til barns sosiale og faglige kompetanser i skolen (Hanssen, 2018, s. 368). Pianta (1999, s. 30) forklarer at relasjoner avdekkes via mønstre som dannes gjennom samspillet mellom mennesker over tid og på tvers av situasjoner. Kvaliteten på samhandlingen vil gjenspeiles både i hva læreren og eleven gjør, men også hvordan det gjøres i forhold til den andre. På bakgrunn av dette kan man se på to hovedaspekter ved relasjonen mellom lærere og elever; emosjonell støtte eller instruerende støtte. Emosjonell støtte kan tolkes som positivt klima, personalfølsomhet og respekt for barns perspektiver, mens instruerende støtte kan tolkes som tilrettelegging for læring, reflektering sammen med elevene, språkmodellering og hyppige tilbakemeldinger, som videre vil føre til at elevenes kognitive evner og språk utvides (Evertsen et al., 2015, s. 36; Hanssen, 2018, s. 368; Pianta, 1999). I denne studien er det blitt sett på opplevelsen av tilrettelagt leseopplæring, og det vil dermed være naturlig å rette fokuset mot den instruerende støtten. Jeg ønsker å se på hvordan elevene har opplevd relasjonen til lærere knyttet til den tilrettelagte leseopplæringen.

Det siste begrepet det vil være relevant å presentere er *inkludering*. Det er et begrep som er stort og omfattende, og det omtales som et svært komplekst begrep (Olsen, 2013, s. 61). Siden inkludering først ble presentert på utdanningsagendaen er det blitt rettet mye vitenskapelig oppmerksomhet mot konseptet, hvor begrepet både er definert, begrunnet, analysert og diskutert. Internasjonalt er det flere likheter ved konseptet, men én definisjon som vil være mulig å bruke på tvers av land vil ikke være mulig å presentere (Hanssen & Khitruk, 2021, s. 3). Ainscow et al. (2006, s. 14) hevder det er stor variasjon i måtene inkludering blir definert på. Johnsen (2013, s. 19) presiserer at inkludering ikke er et statisk begrep, og definisjonen vil derfor være foranderlig i forhold til historiske, kulturelle og individuelt baserte tolkninger. Inkludering er med andre ord et begrep det kan være vanskelig å definere da det vil variere basert på ulike lands utdanningspraksis. Til tross for dette er det mulig å se på en definisjon av inkludering det er stor internasjonal enighet rundt, nemlig en definisjon hvor det er delt i en smal og en bred forståelse. Den smale forståelsen av inkludering retter seg kun mot spesialundervisning og elevene med særskilte opplæringsbehov (Hanssen & Khitruk, 2021, s. 11; Haug, 2017, s. 208). Den brede forståelsen derimot omhandler alle elever og marginaliserte grupper, ikke kun de med rett til særskilt opplæring (Haug, 2017, s. 209). Med bakgrunn i Nordahl (2018) sin presentasjon av målet med inkludering, og at det kan beskrives som at alle elever skal få ha en meningsfull deltakelse og tilhørighet i et felleskap sammen med andre i skolen, velger jeg i denne oppgaven å støtte meg

til den brede definisjonen av inkludering. Når man snakker om en beskrivelse av inkludering, er det naturlig å se på ulike former for inkludering i skolen. Nordahl og Overland (2021, s. 17) viser til to former; faglig inkludering og sosial inkludering. Qvortrup (2012) mener det ikke er tilstrekkelig å kun skille mellom faglig og sosial inkludering, og kommer dermed med en tredje tilnærming, den opplevde inkludering, hvordan elevene selv opplever å være inkludert i fellesskapet. Med bakgrunn i denne studiens tematikk, er det svært naturlig å rette fokuset mot nettopp denne type inkludering. Denne tilnærmingen vil bli mer grundig forklart i kapittel 2.1.2.

## **2. Teoretisk grunnlag og relevant forskning**

Min masteroppgave omhandler videregående elever med dysleksi sin opplevelse av tilrettelagt leseopplæring i grunnskolen. For å få en omfattende og nyansert beskrivelse av den tilrettelagte leseopplæringen for elever med dysleksi, inkluderer jeg det relevante teoretiske rammeverket, som er i samsvar med det studerte fenomenet. I dette kapittelet undersøker jeg tilrettelagt leseopplæring for elever med dysleksi på et mer abstrakt nivå, ved å se på inkludering som prinsipp i norsk skole, teori om lesing og dysleksi, og relasjonen mellom lærer og elev.

### **2.1 En inkluderende skole**

Inkludering kom som et nytt begrep i L97 (Strømstad et al., 2004, s. 1). Selv som inkludering ikke ble introdusert som begrep før da, var ikke inkluderingsambisjonen et nytt tankegods. 'En skole for alle' har vært et prinsipp i den norske skolen siden 1700-tallet (Olsen, 2015). Dog har det vært ulike oppfatninger av hva 'for alle' innebærer. Haug (2014, s. 6) presiserer at når vi snakker om 'alle', så er det alltid noen som er utelukket uten at dette blir nevnt. I skolen har det lenge vært en tradisjon om at 'alle barn' betyr de barna som ikke avviker for langt fra normalen. Begrepet inkludering er med på å gi 'alle' en ny forståelse. Det ultimate målet med inkludering, er at absolutt alle skal gå i en vanlig klasse som alle andre elever. Dette kan oppfattes som et noe ambisiøst mål, derfor formuleres gjerne ambisjonene med inkludering som en utviklingsprosess. Denne prosessen går ut på at elevenes deltagelse i skolens kultur og læreplanbaserte aktiviteter skal øke, samt at ekskludering fra skolekulturen og de læreplanbaserte aktivitetene skal minimaliseres (Haug, 2014, s. 7).

Som nevnt over, og som Sebba og Ainscow (1996, s. 7) presiserer er ikke inkludering en tilstand, men heller et uendelig sett med prosesser. Med dette vil aldri en skole være 'en

inkluderende skole', men heller en skole med uendelige 'inkluderingsprosesser' Dermed vil alle skoler alltid kunne jobbe mot mer inkludering uansett hvilken tilstand de allerede er i. Man kommer ikke utenom å snakke om ekskludering når man diskuterer inkludering. Skoler som ønsker å utvikle sin inkluderende praksis, må være klar over at for å oppnå dette så må man redusere ekskluderingen. Skoler kan ekskludere elever på flere ulike måter, som for eksempel ved mangel på universell utforming, ulike læreplanbehov eller mangel på riktig bemanning. Ved å være oppmerksom på dette, vil man kunne motarbeidet ekskludering (Sebba & Ainscow, 1996, s. 8). På bakgrunn av dette definerer Sebba og Ainscow (1996, s. 9) inkludering som en prosess hvor skoler må møte alle elevene som enkeltindivider ved å revurdere sine læreplaner og tilbud. Gjennom en slik prosess, vil skolens kapasitet til å ta imot elever fra alle miljøer øke, som videre vil redusere behovet for ekskludering. Mel Ainscow (Hanssen et al., 2021, s. xviii) understreker at for å oppnå inkludering i skolen, vil lærerne spille en viktig rolle. Skolenes praksis må forbedres på måter som vil støtte lærere i å se på mangfold som noe positivt, hvor individuelle forskjeller ikke kun ses på som problemer som skal fikses, men heller muligheter for berikende læring.

### 2.1.1 Definisjoner av inkludering

Å finne faglitteratur hvor begrepene inkludering og inkluderende undervisning er sentrale, er ikke vanskelig. Det som derimot har vist seg vanskelig er en enighet om hva inkludering er og hva det egentlig handler om (Nordahl, 2018, s. 25). Ainscow et al. (2006, s. 14) presiserer at inkludering kan bli definert på ulike måter, og at ofte blir eksplisitte definisjoner utelatt fra publikasjoner, slik at personer selv kan utlede betydningen det blir gitt hver for seg. Videre viser Ainscow et al. (2006, s. 14) til at definisjonene av inkludering enten er deskriptive eller preskriptive. De deskriptive, eller beskrivende, definisjonene forteller noe om ulike måter inkludering blir brukt på i praksis. Preskriptive definisjoner sier noe om hvordan det er tenkt at inkludering skal brukes, og hvordan man ønsker at det skal bli brukt.

Det finnes ulike definisjoner om hva inkludering er og hvem inkluderende opplæring skal være for (Sundqvist, 2021, s. 203). I denne sammenheng viser man ofte enten til en smal eller en bred forståelse av inkludering. I den smale forståelsen av inkludering rettes fokuset kun mot spesialundervisning. Den dominante bruken av begrepet inkludering har, siden inkludering først ble introdusert, blitt rettet mot spesialundervisning og elever med ulike funksjonshemninger. En av årsakene til at inkluderende opplæring ble introdusert som prinsipp i skoler, var erfaringene med integrering som organisasjonsprinsipp for

spesialundervisning på 60-tallet. I motsetning til intensjonene, klarte ikke integrering å eliminere segregering, marginalisering og diskriminering i vanlige skoler. Integrering hadde ikke tatt høyde for at endring i plassering av elever ville kunne påvirke undervisnings- og læringsprosesser. Dette tok ideen om inkludering høyde for, og det ble rettet et større fokus mot undervisning- og læringsprosessene som skjedde i skolen (Haug, 2017, s. 208). En svakhet ved den smale forståelsen av inkludering er at fokuset på plasseringen av elever med ulike opplæringsbehov kan komme til å overskygge spørsmålet om hvordan opplæringen skal gjennomføres (Haug, 2017, s. 208).

Den brede forståelsen av inkludering retter fokuset mot alle elever og marginaliserte grupper (Haug, 2017, s. 209). Dette understrekes også i Ainscow et al. (2006, s. 25), som presiserer at i den brede forståelsen gjelder inkludering alle barn og unge i skolen. Alt dette er i tråd med Salamancaerklæringen fra 1994, som dekket alle barn og unge som stod i fare for å utvikle problemer i skolen grunnet mangfold. Erklæringen omfatter alle elever i fare for segregering og deres rett til å delta i felles læringsaktiviteter i det ordinære skolesystemet, uavhengig av spesielle behov, kjønn, etnisitet, kultur eller sosial bakgrunn (UNESCO, 1994). Tanken er at utdanning utvikler menneskelig kapital for alle (Haug, 2017, s. 209). Et alternativt uttrykk til den brede forståelsen har blitt 'utdanning for alle', som har blitt en global bevegelse innenfor UNESCO for å gi grunnleggende utdanning av kvalitet for alle (Haug, 2017, s. 209). Dette er med på å flytte inkludering bort fra funksjonshemmingsfeltet og inn i mangfoldets rike. Et rike som ifølge Thomas (2013, s. 474) inneholder et mer omfattende spekter av bekymringer og diskurser, som er langt mer komplekse og krevende å praktisere. En svakhet i denne forståelsen vil være at fokuset på en inkluderende opplæring for alle gjør at man kan komme til å overse behovene for elever som av ulik grunn har ulike opplæringsbehov (Haug, 2017, s. 209).

### 2.1.2 Ulike former for inkludering

Inkludering som begrep og prinsipp ble utviklet og tatt i bruk etter at integreringsbegrepet hadde utspilt sin funksjon (Nordahl & Overland, 2021, s. 15). I en dokumentanalyse gjort at Strømstad et al. (2004) presenteres det en ide om at inkludering ofte blir knyttet til om hvorvidt elever er deltakere i faglige, sosial og kulturelle fellesskap i skolen. Olsen (2013, s. 56) beskriver det som faglig, sosial og kulturell inkludering, og kaller dette for *inkluderings treenighet*. Faglig inkludering innebærer retten til å få være en aktiv del av det faglige fellesskapet i skolen. Flere elever i skolen vil profitere på å få opplæringen

sin i mindre grupper utenfor klassen, men Strømstad et al. (2004, s. 2) mener at dersom denne type opplæringen skjer over lengre tid, kan det stilles spørsmål ved om hvorvidt man er inkludert i det faglige fellesskapet. Å være faglig inkludert er ikke oppnådd kun ved fysisk tilstedeværelse. Det innebærer også at man kontinuerlig lærer og utvikler seg. Dermed er det nødvendig at innhold og arbeidsmåter tilpasses hver enkelt elev. Dette vil bli nærmere presentert i kapittel 2.1.3. Det sosiale og kulturelle fellesskapet Strømstad et al. (2004, s. 3) presenterer overlapper svært mye i skolen, og blir derfor ofte behandlet under ett. Dersom det kulturelle fellesskapet i skolen er inkluderende, skal alle elever bli verdsatt som naturlige deltakere i skolefellesskapet og mangfold skal bli sett på som noe positivt. Med deltakelse i de sosiale fellesskapene i skolen, menes det om hvorvidt elevene har mulighet til å være med på ulike aktiviteter sammen med andre, enten i klasserommet, i friminuttet, på tur osv.

Qvortrup og Qvortrup (2015, s. 76) mener det ikke er tilstrekkelig å skille mellom faglig og sosial inkludering, og presenterer derfor en tredje tilnærming. De mener det trengs en tredje faktor, nemlig den *opplevde* inkluderingen. Den subjektive opplevelsen av inkludering presenteres også i Hanssen (2021, s. 248), som understreker at inkludering handler like mye om hvordan hver enkelt elev opplever å bli verdsatt og om en blir sett på som en likeverdig deltaker i et fellesskap. Qvortrup og Qvortrup (2015, s. 76) hevder at først når eleven selv føler seg inkludert vil en kunne definere inkluderingen som suksessfull. Nettopp dette understreker at inkludering omhandler alle elever i skolen (Nordahl & Overland, 2021, s. 17). Allen (2012, s. 229) presiserer at det politisk ofte reises spørsmål knyttet til inkludering, men at det opplevde perspektivet stort sett er fraværende i denne drøftingen.

### 2.1.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I Opplæringsloven § 1-3 uttrykkes det at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette følges også opp i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, hvor det blant annet presiseres at tilpasset opplæring gjelder *alle* elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp i skolen, gir skolen og lærerne en plikt til å sørge for at elevene får en undervisning og møter et læringsmiljø som gjør at de får realisert sitt potensial for læring (Nordahl & Overland, 2021, s. 20). Da tilpasset opplæring omtales som et prinsipp og ikke som spesifikke redskap, vil det innebære at lærere må ta hensyn til elevgruppen de til enhver



tid underviser, og bruke sitt faglige skjønn når de forbereder og gjennomfører undervisningen (Moen, 2021, s. 30).

Alle elever møter skolen med ulike bakgrunner, holdninger og behov. Og det er skolen sitt ansvar for å sørge for at elevene, uavhengig av forutsetninger for læring, får likeverdige muligheter for læring og utvikling (Nordahl & Overland, 2021, s. 21). De aller fleste vil få en tilpasset opplæring gjennom den ordinære undervisningen og det læringsmiljøet de møter i den enkelte klasse. Men i en skole for alle, som representeres av en viss heterogenitet, vil det alltid være elever som har et behov for mer spesifikk hjelp og støtte (Moen, 2021, s. 31; Nordahl & Overland, 2021, s. 21). Det kan dreie seg om barn og unge med generelle og/eller spesifikke lærevesker, psykiske utviklingshemninger, autismespekterforstyrrelser og så videre (Moen, 2021, s. 31). Dette er elevene som har rett til spesialundervisning. Deres rett kommer til syne i Opplæringslovens § 5-1, hvor det presiseres at elevene som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Moen (2021, s. 31) uttrykker at det i denne sammenheng er vesentlig å huske at prinsippet om tilpasset opplæring også gjelder for spesialundervisning. Tilpasset opplæring kan dermed forklares som et overordnet prinsipp, som rommer både ordinær opplæring og spesialundervisning (Moen, 2021, s. 31; Nordahl & Overland, 2021, s. 21). Tilpasset opplæring omhandler dermed forebygging både på system- og individnivå (Moen, 2021, s. 32).

Tilpasset opplæring kan forstås ut fra en smal og en vid forståelse. Den smale forståelsen er knyttet til en forestilling om at «tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på» (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Groven (2013, s. 75) understreker at dette kan omfatte både elever det er fattet enkeltvedtak om undervisning for eller individuell tilpasning som ikke er formelt definert som spesialundervisning. Et eksempel på en slik smal forståelse kan være at skoler setter sammen homogene grupper, altså elever med tilnærmet like prestasjoner. Dette vil ifølge forskning ikke fremme læring over tid (Groven, 2013, s. 75), og Opplæringslovens § 8-2 åpner heller ikke for at slike grupper varer over tid (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Den vide forståelsen ser ifølge Haug (2004, s. 72) på tilpasset opplæring som en overordnet måte å forstå undervisning og opplæring på. I denne forståelsen er tilpasset opplæring en ideologi som skal prege hele skolen og dens virksomhet. Her vil ikke måten undervisningen blir organisert og gjennomført på alene være et tilstrekkelig eller sikkert nok kriterium for om opplæringen er tilpasset eller ikke. Det vil kreve en mer overordnet strategi for skolen og virksomheten som helhet, med

utgangspunkt i at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Groven (2013, s. 76) fremhever at tilpasset opplæring i denne forståelsen aktualiserer hva de ansatte i skolen, forvaltningen og hjelpeinstansene tenker og gjør i forhold til enkeltelevens utvikling, identitetsdanning og læring.

Bachmann og Haug (2006, s. 87) påpeker at det er vanskelig å snakke om inkludering uten å si noe om tilpasset opplæring. Det er to begreper som overlapper hverandre svært mye. Til dels er de forutsetninger for hverandre, og ut ifra de riktige perspektivene kan inkludering erstatte begrepet tilpasset opplæring. Olsen (2013, s. 55) presiserer at inkludering som begrep ofte opptrer i par med tilpasset opplæring. Dette kan tolkes som at det ene forutsetter det andre, uten at begrepene av den grunn er synonymer. Hun presiserer videre at tilpasset opplæring er en forutsetning for en inkluderende skole, men at tilpasset opplæring i seg selv ikke er tilstrekkelig inkludering. Forskning som blir gjort på inkludering handler derfor ofte om tilpasset opplæring. Solevåg et al. (2020, s. 26) viser til differensiering som et av de sterkeste virkemidlene for å oppnå en tilpasset opplæring. Både tilpasset opplæring og spesialundervisning skal være med å ivareta prinsippet om inkludering i skolen. Dette innebærer at også de elevene som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære undervisningen, skal føle tilhørighet til en klasse og få ta del i et felleskap (Solevåg et al., 2020, s. 27). Det er naturlig å tenke at inkludering betyr at alle skal få det samme. Men det er viktig å huske at dette ikke er tilfellet. Tilpasningen må differensieres ut ifra hver enkelt elevs behov.

En slik differensiering kan være spesialundervisning. For noen vil ikke tilpasningen som finner sted innen de ordinære rammene være tilstrekkelige. Disse elevene vil ha rett til spesialundervisning, på bakgrunn av et formelt vedtak (Tangen, 2012, s. 109). Elever med lese- og skrivevansker vil som tidligere presentert trenge at opplæringen tilpasses (se kapittel 2.3.1). Det vil ikke nødvendigvis være et behov for spesialundervisning, men dersom elevene får leseopplæringen sin i form av spesialundervisning, påpeker Solevåg et al. (2020, s. 25) viktigheten av at spesialundervisningen da organiseres på en måte som styrker elevens læring. På bakgrunn av den norske skolens tanke om en inkluderende opplæring, stiller Solevåg et al. (2020, s. 25) spørsmål ved hvorvidt elever med lese- og skrivevansker bør få spesialundervisning i eller utenfor klasserommet. Etter intervjuer med flere lærere med spesialpedagogisk kompetanse, viser funnene at lærerne ofte prioriterer det sosiale fellesskapet over det faglige. Men lærerne presiserer at de ser på hver elevs sosiale kompetanse og faglige behov, før det tas et valg. Noen elever vil trenge tett støtte fra lærer og

mer direkte undervisning, mens noen vil ha et behov for sosial trening. Dette vil være med å avgjøre om hvorvidt eleven bør tas ut eller ikke (Solevåg et al., 2020, s. 30).

#### 2.1.4 Oppsummering

Inkludering, eller 'en skole for alle', har lenge vært et ledende prinsipp i den norske skolen (Olsen, 2015). Og på bakgrunn av det som er presentert her, ser man ingen antydning til at dette ikke vil være tilfellet i framtiden. Det har dog vært flere diskusjoner, som fortsatt er pågående, om hva inkludering egentlig er og hva det egentlig handler om (Nordahl, 2018, s. 25). Det som går igjen, er tanken om at inkludering er en prosess og ikke en tilstand. Med dette som utgangspunkt, vil ikke en skole kunne bli ferdig inkludert (Sebba & Ainscow, 1996, s. 7). Skolene vil også måtte vurdere om de støtter seg til en smal eller en bred forståelse av inkludering. Ønsker de å rette inkluderingsprosessene mot elevene med ulike opplæringsbehov og som har rett til spesialundervisning, eller ønsker de å rette prosessene mot hele elevgruppen ved skolen. Det vil også være viktig at de som jobber i skolen er klar over at det finnes ulike former for inkludering. Nordahl og Overland (2021, s. 17) mener vi kan operere med tre former for inkludering i dagens skole; faglig/pedagogisk inkludering (deltakelse i faglig og pedagogiske aktiviteter med et tilfredsstillende læringsutbytte), sosial inkludering (deltakelse i fellesskapet sammen med andre elever) og psykisk inkludering (at barn og unge i skolen selv føler seg inkludert).

## 2.2 Hva er lesing?

Lesing er primært en språkprosess. Videre er lesing mer presist «en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler» (Lyster & Frost, 2014, s. 342). Denne bearbeidingen omtales som oftest for avkoding, og er lesingens kjerne. I tillegg til denne bearbeidingen, har lesing også et formål og en bestemt situasjon den inngår i. Med utgangspunkt i dette blir definisjonen av lesing noe mer utfyllende enn nevnt over; «lesing er en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng» (Lyster & Frost, 2014, s. 342). Leseforskerne Gough og Tunmers formel for lesing kalt *the simple view of reading*, publisert i 1986, er fortsatt godt brukt. De beskriver lesing som *avkoding x forståelse*. Avkodingen er gjenkjenning av skrevne ord, og forståelsen går ut på å skape en god mening av det som er skrevet (Refsahl, 2012, s. 17). De siste årene har denne formelen blitt utfordret. Denne kritikken går ikke ut på at formelen er feil, men at de store variasjonene i leseferdigheter ikke kan forklares ut fra denne formelen (Lyster, 2011,

s. 38). Lyster (2011, s. 38) påpeker at det er andre faktorer som påvirker lesingen, og som skaper forskjeller mellom elevers leseferdigheter, enn det avkodingsferdigheter og lytteforståelse kan forklare.

Aas (2021, s. 112) viser til en noe mer utfyllende formel enn Gough og Tunmer sin; *avkoding x forståelse x motivasjon x metakognisjon*. Hver av disse faktorene er gjensidig avhengig av hverandre, så dersom en faktor mangler eller ikke er oppfylt vil resultatet være at lesing ikke er oppnådd. Faktoren avkoding er den tekniske ferdigheten å kjenne igjen bokstavenes tegn, og raskt kunne kode den til en bokstavlyd, og deretter sette de sammen igjen til ord og setninger. Først og fremst handler denne avkodingen om fonologiske ferdigheter, og det er dette som er primærvansken for elever med dysleksi. Leseforståelse betegnes som det å hente ut meningen som er lagt i teksten, og å skape mening ved å samhandle med teksten. Det er flere ting som kan påvirke leseforståelsen, blant annet ordforråd, avkodingsferdigheter, tekstkunnskap og lesestrategier. Den siste faktoren i formelen er metakognisjon. Det å overvåke egen lesing og oppøve god metakognisjon er viktig dersom man skal få en god lesekompetanse. De som leser godt har metakognitive ferdigheter, som vil si at de er bevisste på hva som må til for å få noe ut av en tekst (Aas, 2021, s. 112). Leserens motivasjon for å klare å lese, vil også være en vesentlig faktor i utviklingen av gode leseferdigheter (Gabrielsen, 2005, s. 39).

Et sentralt begrep innenfor de sosiokulturelle teoriene er det engelske fagbegrepet 'literacy'. Det finnes ikke noe etablert norsk avløserord for denne termen, men Gabrielsen (2005, s. 39) viser til at 'leseferdighet' eller 'skriftspråklig kompetanse' ofte blir brukt i norsk sammenheng. I allmennspråket oversettes 'literacy' tradisjonelt med det å kunne lese og skrive, men i faglitteraturen er betydningen noe mer utvidet (Kulbrandstad, 2018, s. 59). Lesing forbindes stort sett kun med avkoding og forståelse, men 'literacy' ser noe bredere og dypere på lesing enn dette. Formelen for lesing nevnt over kan ses på som en smal forståelse av lesing, mens i en internasjonal sammenheng ser man på lesing med en noe bredere forståelse (Gabrielsen, 2005, s. 40). Forskjellen på forståelsene er at den brede forståelsen fokuserer på at lesing blir brukt til ulike formål og ulike situasjoner (Gabrielsen, 2005, s. 40; Kulbrandstad, 2018, s. 59). Denne bredere forståelsen presiserer at funksjonelle leseferdigheter ikke kun kan betraktes som et sett av grensede kognitive ferdigheter som har med lesing og skriving å gjøre, men heller bruken av disse ferdighetene til ulike formål i ulike sammenhenger (Gabrielsen, 2005, s. 40). Vi mennesker engasjerer oss i ulike leseaktiviteter av flere ulike årsaker og med ulikt formål, og nytten av lesingen vil dermed variere avhengig

av kontekst (Gabrielsen, 2005, s. 41). Gabrielsen (2005, s. 39) stiller dermed spørsmål om hvorvidt lesing kun skal begrenses til å gjelde symboler knyttet til det alfabetiske systemet og andre skriftsystemer, eller om det også kan knyttes til å forstå et visuelt budskap.

Frost (2003, s. 142) mener det blir for enkelt å omtale lesing kun som avkodning og forståelse. I tillegg til de konkrete språkprosessene som inngår i en leseprosess, er det flere andre områder som vil kunne være med å påvirke denne prosessen. Dette vil være forforståelse, selvbilde, motivasjon, tidligere leseerfaringer og strategier. Det trekkes også fram hvilke bakgrunnsfaktorer som vil kunne påvirke prosessen, slik som konsentrasjon, evner og sosial virkelighet. Når en leseprosess pågår, vil alle disse områdene og faktorene spille sammen, på godt og vondt, og de kan fungere både forsterkende og/eller hemmende.

Refsahl (2012, s. 13) forklarer at lesing ikke kun er én konkret ferdighet som skal mestres i møte med spesifikke tekster, men like mye om kritiske livssituasjoner som skal takles og liv som skal leves. Gabrielsen et al. (2005, s. 14) viser til at i Norge er det omtrent 8-9% av voksne i alderen 16-65 år som defineres på det laveste nivået når det kommer til leseferdigheter, og omtrent 24% som defineres på det nest laveste nivået. Dette betyr at nesten en tredjedel av Norges voksenbefolkning har en leseferdighet som internasjonalt defineres som utilstrekkelig i forhold til det som kreves i arbeids- og hverdagsliv. Dette er noe urovekkende da kravet til gode leseferdigheter har økt i alle delene av det moderne samfunnet. Det forventes ikke lenger at man kun skal kunne lese, men også at man skal kunne bearbeide og nyttiggjøre ulike typer skriftlig informasjon både i arbeidslivet og samfunnet generelt (Lagerstrøm, 2005, s. 11).

Lesing og skriving er kompliserte prosesser, som vil påvirkes av flere variabler og faktorer. Klasseromserfaringer og annen praksis viser at det er store individuelle variasjoner, og flere faktorer som vil kunne påvirke leseutviklingen. Leseutviklingen må ikke bare ses i sammenheng med individuelle forutsetninger, men også ses i sammenheng med det miljøet og samfunnet eleven vokser opp i, samt den konkrete lesesituasjonen som utspiller seg (Kulbrandstad, 2018, s. 30; Lyster, 2011, s. 14). Kulbrandstad (2018, s. 50) mener det ikke bare er aspekter ved leseren, teksten eller selve aktiviteten som kan være med å påvirke leseforståelsen. Hun presiserer at hvor lesingen finner sted og hvor støttende læreren er vil kunne påvirke elevenes leseutvikling. Lyster (2011, s. 46) fremhever at også elevens indre motivasjon og leseglede, samt lesemengde vil kunne være med å avgjøre hvordan lesingen utvikler seg. Lyster (2011, s. 133) trekker også frem foreldrenes rolle som en avgjørende faktor i leseutviklingen. Uavhengig av barnas ressursnivå vil foreldrenes utdanningsnivå

kunne påvirke barnas skriftspråklige ferdigheter. Barn som bor i hjem hvor foreldrene har et lavere utdanningsnivå, vil i mindre grad bli involvert i litterære aktiviteter. Foreldre over et visst utdanningsnivå vil oftere lese for barna sine enn foreldre med lav utdanning.

Som man ser, er lesing en kompleks ferdighet. Lærere som ønsker å legge til rette for god utvikling må ha alle faktorene som lesing innebærer i bakhodet, samt være klar over hvilke andre faktorer som kan påvirke leseutviklingen. Som Gabrielsen et al. (2005, s. 43) påpeker er ikke leseferdighet noe en person har eller ikke har, men det betraktes heller som en variabel som er avhengig av et bredt spekter av kognitive prosesser som i varierende grad vil måtte anvendes for å kunne behandle ulike typer tekster.

## 2.3 Dysleksi

Når et barn ikke leser og skriver på linje med det som forventes ut fra mental alder og gitt opplæring, defineres det ofte som lese- og skrivevansker. Når barn begynner på skolen, vil alle ha ulike forutsetninger, og variasjonene kan være store. På et hvert trinn vil det alltid være noen som ikke leser og skriver slik det forventes på trinnet, eller ut ifra egne forutsetninger. Slike lese- og skrivevansker kan ta mange former, og symptomene og årsakene kan være mange. Mange av de som sliter med lesing og skriving vil ikke kunne diagnostiseres til å ha en spesifikk vanske. Spesifikke vansker er når det er vansker på ett eller noen få områder, samtidig som barnet har forventet utvikling i forhold til alder på andre områder. Dysleksi er én slik spesifikk vanske (Lyster, 2019, s. 16-17).

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner, som er nødvendige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Denne forstyrrelsen kommer først til kjenne gjennom vanskeligheter med å oppnå en automatisert avkoding ved lesing, samt at forstyrrelsen kommer fram i form av dårlig rettskriving. Disse vanskene kommer av en svikt i det fonologiske systemet (Høyen & Lundberg, 2012, s. 29). I utviklingen av de grunnleggende ferdighetene som kreves ved god lesing og skriving, er de fonologiske ferdighetene sentrale. Fonologiske ferdigheter er evnen til å være klar over språkets lydstruktur, samt evnen til å manipulere denne strukturen. En avgjørende faktor er å ha kjennskap til at talespråket er satt sammen av fonologiske elementer. Det er viktig å lære seg at disse elementene kan isoleres og identifiseres, samt at de alle representerer en lyd. En kortfattet definisjon av dysleksi er at det er en bakenforliggende fonologisk svikt som fører til vansker med ordlesing (Lyster, 2019, s. 17-18).

Dysleksi skyldes vansker med ett eller flere aspekter ved språklige funksjoner eller vansker med visuell og/eller verbal integrasjon. Dette understreker det faktum at dysleksi henger nøye sammen med en vanske knyttet til bearbeiding av språklige elementer. På bakgrunn av dette ble begrepet fonemisk bevissthet utviklet. Fonemisk bevissthet går ut på kunnskapen en må ha om språkets lydstruktur for å kunne lære seg å lese (Helland, 2019, s. 101). Høien og Lundberg (2012, s. 113) viser til at forstyrrelser i den fonemiske bevisstheten kan komme til uttrykk på flere måter; problemer med å segmentere ord i fonemer, problemer med å gjenta lange nonord samt lese og skrive de, problemer med hurtig å sette navn på bilder, farger og tall, problemer med å holde fast språklig materiale i korttidsminnet og problemer med ordleker hvor ombytting eller manipulering av språklyder inngår.

Som tidligere påpekt, kommer vanskene ved dysleksi først til kjenne gjennom vanskeligheter med å oppnå en automatisert avkoding ved lesing. Høien og Lundberg (2012, s. 48) viser til at vansker med å lese ord hurtig og korrekt er ett av hovedsymptomene ved dysleksi. Personer med dysleksi vil klare å lese enkeltord korrekt, men avkodingsprosessen vil være både ressurskrevende og tidkrevende. Dette viser at avkodingsprosessen ikke er blitt automatisert, som vil gi utslag både ved dårlig leseflyt og mangelfull prosodi. Leseflyt referer til antall korrekt leste ord per minutt, og prosodi handler om rytme, stemmefarge, tonehøyde og pauser i talen (Høien & Lundberg, 2012, s. 52). Avkodingen er viktig da den gjør leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og få adgang til ordets mening. Avkoding er en ferdighet som vil bygges opp over tid. For hver gang leseren møter et bestemt ord så vil minnebildet for det ordet styrkes, og etter hvert vil ord kunne gjenkjennes hurtig (Høien & Lundberg, 2012, s. 48). Helland (2019, s. 106) påpeker at vansker med avkoding ofte er uventet sett i forhold til alder og andre kognitive og akademiske ferdigheter.

Som vist ovenfor betegnes dysleksi tydelig som en språkbasert vanske. Det er ikke en vanske som kan forklares sosioøkonomisk eller sosialt, men at den er genetisk betinget. Noen vil bli født med en risiko for å utvikle dysleksi, og denne risikoen vil slå ut i ulik grad avhengig av ulike forhold. Dysleksi kan dermed settes uavhengig av personens intelligens. Dette støttes av forskning, blant annet Rose (2009) som påpeker at «dyslexia occurs across the range of intellectual abilities» (s. 9), og Ferrer et al. (2009) som beviser et brudd mellom kognitive evner og lesing hos elever med dysleksi. Ulike forhold, som for eksempel kognitive eller sosiale, vil enten kunne svekke eller styrke symptomene for dysleksi. Helland (2012, s. 124) trekker frem flere vansker som kan være med å forhindre læring. Eksempler på dette er vansker i hjemmemiljøet, bråk i klassen, mobbing, mye bruk av vikarer og dårlig relasjon

mellom lærer og elev. Dette kan være vansker som forhindrer læring inne i klasserommet, men som også vil kunne slå ut på en eventuell kartleggingstest. Dette er med andre ord vansker man må være klar dersom man kartlegger en elev med mistanke om dysleksi, da de kan føre til utslag på testene som ikke nødvendigvis stemmer. Helland (2012, s. 125) viser også til at elevens helsetilstand kan være med å avgjøre hvordan dysleksien utspiller seg. Hun trekker fram tre helserelevante områder som kan ha betydning for utviklingen av dysleksi, men som i seg selv ikke er en årsaksforklaring for dysleksi; født for tidlig, syns- eller hørselsvansker. Barn som er født for tidlig klarer seg stort sett veldig bra, men forskning tyder på at noen vil kunne utvikle mildere lærevansker i skolealder (Mulder et al., 2011). Syns- og hørselsvansker kan heller ikke forklare dysleksi, men det kan være med å forverre tilstanden. Syn og hørsel bør derfor alltid sjekkes i forbindelse med utredning av dysleksi (Helland, 2012, s. 125). Som man ser er det flere aspekter som kan avgjøre hvordan dysleksi utspiller seg. Dermed vil god pedagogisk og spesialpedagogisk hjelp være helt avgjørende (Lyster & Frost, 2014, s. 345).

### 2.3.1 Prinsipper for det pedagogiske arbeidet

Lyster (2019, s. 67) viser til at mange elever med lese- og skrivevansker, vil kunne ha et utbytte av ordinære undervisningsmetoder, men at flere av elevene vil kreve en mer systematisk tilnærming. Relevante tiltak for de som står i fare for å utvikle dysleksi, bør settes i gang tidlig i skoleløpet. Med et pedagogisk opplegg som bygger på kompetanse, og som verner om hele barnet, vil man kunne hindre vansken i å utvikle seg (Lyster & Frost, 2014, s. 346).

Som et alternativ til screening og statisk testing av elevers ferdigheter, har RTI (response to intervention) blitt introdusert som metode. Denne metoden innebærer overvåking av elevers framgang gjennom et intervensjonsprogram, som lar skolene identifisere elever som sliter tidlig, gi passende tiltak og dermed øke sannsynligheten for at elevene kan lykkes og opprettholde klasseplasseringen sin (Mellard & Johnson, 2007, s. 1; Snowling, 2013, s. 10; Vaughn & Fletcher, 2012, s. 244). Denne metoden rettes stort sett mot elever med atferdsvansker eller lese- og matematikkvansker. Denne type screening brukes for å identifisere elever med spesielt behov for tilrettelegging etter de forskningsbaserte klasseromspraksiser allerede har blitt implementert. Deretter vil de elevene med et ekstra behov for tilrettelegging bli gitt mer intensive tiltak, ofte ved hjelp av standardiserte opplegg og kunnskap om hvordan elevene har respondert på tiltakene. All informasjon som kommer



av tilnærmingene nevnt over, vil være med å avgjøre om ytterligere tiltak må igangsettes, eller om det vil være nødvendig med spesialundervisning (Vaughn & Fletcher, 2012, s. 2).

Høien og Lundberg (2012, s. 246) viser til at forskning har kunne gi støtte til syv prinsipper for det pedagogiske arbeidet for personer med dysleksi. Til tross for at vansken er vedvarende, betyr ikke dette at riktig og god undervisning ikke kan avhjelpe noen av vanskene personer med dysleksi har (Hudson et al., 2011, s. 510).

Det første prinsippet Høien og Lundberg (2012, s. 247) viser til er at undervisningen må bygge på en grundig diagnostisering. Det er viktig at hjelpeundervisningen tar utgangspunkt i den kunnskapen som kommer fram gjennom grundig diagnostisering. Resultatene fra slike tester, som for eksempel LOGOS, vil kunne gi veiledning til hvilke pedagogiske tiltak som vil hjelpe eleven med å oppnå adekvate leseferdigheter. Ingen elever er helt like når det kommer til faktorer knyttet til leseprosessen, dermed vil det ikke finnes et pedagogisk opplegg som passer for alle. Resultatene fra ulike tester vil dermed kunne fortelle lærer/spesialpedagog hvilke faktorer man bør fokusere på.

Det andre prinsippet går ut på tidlig identifisering og tidlig hjelp (Høien & Lundberg, 2012, s. 248). Dersom man skal kunne avhjelpe lesevansker, er det viktig at denne hjelpen blir gitt tidlig. Valle og Solem (2021) viser til en nylig gjennomført undersøkelse som viser at elever med spesifikke lese- og skrivevansker, spesifikke matematikkvansker eller spesifikke språkvansker, gjennomgående blir fanget opp for sent. Bowyer-Crane et al. (2008) og Mathes et al. (2005) viser at tidlig og systematisk hjelp er svært viktig i arbeidet med å avhjelpe de vanskene eleven har. Tidlig identifisering og hjelp vil være med å redusere sjansen for at eleven vil få et behov for spesialundervisning.

Prinsipp tre handler om et fonologisk grunnarbeid. Som presisert tidligere i kapitlet, er et grunnleggende problem ved dysleksi en svikt i det fonologiske systemet. Og med tanke på hvordan den fonologiske bevisstheten er en helt nødvendig forutsetning for lese- og skrivelæringen, vil det være nødvendig å presentere noen tiltak på akkurat dette området (Høien & Lundberg, 2012, s. 250). Det er viktig at man tidlig legger et godt fonologisk grunnlag for lese- og staveutviklingen. Lyster (2019, s. 74) viser til flere norske forskere som har utarbeidet ulike fonologiske aktiviteter man kan starte med i førskolealder. Med bakgrunn på oppgavens tematikk, vil det ikke være relevant å vise til de konkrete aktivitetene, men Lyster (2019, s. 75) trekker fram viktigheten av at disse aktivitetene grunner i lek.

Det fjerde prinsippet Høien og Lundberg (2012, s. 251) trekker frem er bruken av direkte undervisning. Det generelle barnet vil lære mye kun av å oppholde seg i stimuli rike miljø. Dette vil ikke nødvendigvis være tilfelle for elever med dysleksi, spesielt ikke med tanke på språk. Elever som sliter med lesing og skriving, vil trenge voksne som gir direkte veiledning, forklarer, retter oppmerksomheten riktig vei, opprettholder interessen og konsentrasjonen. Med andre ord vil elever med dysleksi kreve mye tid til læring, noe som kan være vanskelig å oppnå i vanlig klasserommiljø (Høien & Lundberg, 2012, s. 251). Gersten et al. (2009, s. 18) viser til at det er viktig å differensiere instruksjonene som blir gitt, basert på ulike elevers nivå. Noe av det som kan variere er tid, innhold og grad av støtte.

Prinsipp fem går ut på multisensorisk stimulering (Høien & Lundberg, 2012, s. 251). Slik type stimulering rommer undervisningsmetoder hvor flere av sansene blir brukt under innlæringen. Ifølge denne definisjonen vil derfor all undervisning hvor tale blir knyttet til visuelle tegn, være multisensorisk. Det å benytte andre sansekanaler enn kun det auditive og det visuelle i lese- og skriveopplæringen, har lenge vært kjent for å ha effekt både i begynneropplæringen, men også for de med lese- og skrivevansker. En studie gjort av Ziadat (2021) viser at undervisning som både er visuell, auditiv, kinestetisk og taktil har stor effekt på muntlig lesing og leseforståelse for elever med dysleksi.

Prinsipp seks omhandler overlæring og automatisering. Overlæring er læring ut over det som vil være nødvendig for umiddelbar mestring av en oppgave. Denne type læring kan gi bedre læring, i form at av noe er så godt innøvd at det er blitt automatisert (Store norske leksikon, 2020). Høien og Lundberg (2012, s. 254) påpeker at en slik overlæring og automatisering ikke ligger like lett til for elever med dysleksi. Ved at dette kan ta noe lenger tid, har elever med dysleksi en tendens til å ende opp i en ond sirkel når det kommer til læring. Det pedagogiske problemet blir nå å bryte ut av denne sirkelen. Og det finnes dessverre ingen enkel løsning på det. Det vil kreve tålmodighet, innlevelse og forståelse. Det gjelder å vise eleven at mestring kan gi glede og tilfredsstillelse. Rygvold (2017, s. 57) understreker viktigheten av å vektlegge mestring. Det er viktig at mestringen og framgangen er knyttet til konkrete eksempler, samt at det er viktig å ha fokus på elevens sterke sider kontra de svake. Salen (2015) trekker fram mestring som svært viktig for motivasjonen: «Som vi vet, avler mestring og positive forventninger mer motivasjon» (s. 18).

Det siste prinsippet Høien og Lundberg (2012, s. 255) trekker fram er gode læringsmiljø. Et godt læringsmiljø vil ha stor betydning for effekten av de pedagogiske tiltakene (Foorman & Al Otaiba, 2009). Høien og Lundberg (2012, s. 255) trekker frem

kunnskap som en viktig forutsetning for å skape et godt læringsmiljø. Det vil være nødvendig at de ansatte på skolen har tilstrekkelig kunnskap om lese- og skrivevansker.

### 2.3.2 Konkrete tiltak

Som vist over, er det flere ting å være klar over i arbeidet med elever med dysleksi. Det er mange måter man kan hjelpe elever med lese- og skrivevansker på, og hver enkelt elev vil kreve ulik tilnærming. Med utgangspunkt i funnene gjort i denne studien, vil det nå bli trukket fram tre konkrete tiltak som kan gjøres; lesekurs, muntlig tilrettelegging og digitale verktøy.

For elever med lese- og skrivevansker, eller elever som er i risikozonen, ser intensive lesekurs ut til å være en gunstig arbeidsmetode (Rygvold, 2017, s. 64). Hagtvet et al. (2014, s. 117) viser til lesekurs som en måte å organisere tilpasset opplæring eller spesialundervisning på når elever har et opplæringsbehov større enn det som kan imøtekommes i den ordinære undervisningen. Videre viser Hagtvet et al. (2014, s. 120) til at de har god erfaring med å organisere slike lesekurs med 10 timer ukentlig over 10 uker, som er fordelt på to timer sammenhengende hver dag. De presiserer også at kurset bør skje i norsktimene. Matematikk og andre fag hvor fravær vil føre til kunnskapshull som er vanskelig å tette, er timer som ikke bør røres. Hagtvet et al. (2014, s. 124) understreker at det ikke finnes et sett med ferdige lesekurs, men at oppbyggingen av slike kurs ofte er den samme. Første del av kurset vil være en introduksjonsfase hvor man blir kjent med kursets arbeidsrutiner. Deretter blir fokuset rettet mot lesestrategier og arbeidsmåter, før man til slutt jobber med at disse strategiene og arbeidsmåtene blir automatiserte. Mer detaljert enn dette er det vanskelig å være, da kursene vil variere ettersom hvilke elever som deltar.

Det intensive kurset skal være et alternativ til den ordinære undervisningens betingelser. I den ordinære undervisningen kan det ofte være vanskelig å oppnå den regelmessigheten og intensiteten som er nødvendig for at elever med spesielle opplæringsbehov skal få et tilfredsstillende utbytte. Tilpasning av den ordinære undervisningen kan i noen tilfeller gi noe intensivert støtte, men for elever med lese- og skrivevansker vil ikke dette være nok, og de vil ha et behov for noe større tilpasninger enn det det er mulig å få til i fellesundervisningen (Hagtvet et al., 2014, s. 121). Hall og Burns (2017, s. 63) gjennomførte en studie knyttet til lesekurs i mindre grupper, og konkluderte med at dette var en effektiv undervisningsmetode, samt at det opplevdes som positivt for elevene. Analysen til Chapman et al. (2009) visste at tiltak i mindre grupper hadde en mye bedre effekt

enn tiltak gjennomført i den ordinære undervisningen. Til tross for disse funnene, påpeker Lyster (2019, s. 112) at det til tider vil være nødvendig at enkelte elever får en-til-en undervisning når vanskene tilsier det. Lesekurs skal heller ikke være en erstatning for det daglige og kontinuerlige arbeidet som skjer med lesing. Slike kurs bør betraktes som en årlig tilbakevendende satsing på lesing, med en intensjon om at disse lesekursene vil øke interessen for lese- og skriveprosessene i periodene mellom kursene (Olsen & Madsbjerg, 2009, s. 341).

Et annet konkret tiltak for elever med dysleksi, er muntlig tilrettelegging. Elever med lese- og skrivevansker, vil ha vanskeligheter med å tilegne seg kunnskap gjennom lesing. Det vil også være vanskelig for dem å formidle seg gjennom skrift. Dermed må man finne alternativer til å lese fagstoff. Eleven kan lytte, drøfte, observere, snakke om og erfare. Og i stedet for å skrive, kan de svare muntlig, og bruke framføringer og presentasjoner aktivt (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021). Aas (2021, s. 98) viser til at mange elever med dysleksi ofte er svært sterke muntlig. Disse muntlig sterke elevene vil klare å uttrykke det de kan av fagstoff på en mye bedre måte gjennom muntlig presentasjoner og prøver, enn på en ordinær skriftlig prøve. Det vil være viktig å utnytte muligheten til å gjennomføre aktiviteter i skolen muntlig når man ser at eleven klarer seg såpass godt muntlig.

Alle elever i den norske grunnskolen skal lære seg å bruke digitale verktøy, da det er en av de fem grunnleggende ferdighetene som er presentert i Kunnskapsløftet. For elever med lese- og skrivevansker vil slike digitale verktøy bli brukt til å kompensere for svake ferdigheter innen lesing og skriving, samt at det vil bidra til motivasjon og variasjon i arbeidsmåtene (Rygvold, 2017, s. 68). Lyster (2019, s. 106) viser til at det er flere fordeler med digitale verktøy. De kan lett tilpasses den enkelte elevs behov, og verktøyene kan gi umiddelbar tilbakemelding på det eleven gjør. De kan også gjøre vanskene til eleven mindre synlig for de rundt. Gjennom ulike programvarer og apper vil eleven kunne trene opp ulike ferdigheter. Informantene i denne studien trekker fram to slike programmer: TextPilot og LingDys. TextPilot er et program med mange funksjoner. Noen av de er opplesing av tekst, ordpredikasjon, stavekontroll og oppslag i ordbøker. Det er et program med svært lav brukerterskel. Programmet tilpasser seg lett den enkelte bruker, og det kommer i egne versjoner som er spesielt for dyslektikere. LingDys er et helt tilsvarende program, men det er ikke like brukervennlig som TextPilot, og vil oppleves som noe mer tungvint å bruke. Men for enkelte med dysleksi, vil dette programmet funke svært godt (Engenes, 2011, s. 69).

Til tross for de mange fordelene ved digitale hjelpemidler, foreligger det lite forskning på om hvorvidt hjelpemidlene faktisk har noen effekt på elevers språk- og leseutvikling

(Lyster, 2019, s. 107). I en metastudie gjort av Wood et al. (2018, s. 81), ser man at slike digitale hjelpemidler har en moderat effekt på leseforståelsen hos de med leseforståelsesvansker, men at det vil trenge mer forskning på området for å sikkert kunne si noe om effektiviteten av digital hjelp. Erstad (2010, s. 180) påpeker at den største utfordringen når det kommer til integrering av slike digitale hjelpemidler, er å sikre at de fremmer elevenes læring. Han fremhever viktigheten av å benytte seg av de erfaringene som er blitt gjort i skolen, videreutvikle de og spre kunnskapen. Dette vil gjelde all pedagogisk bruk av IKT, blant annet spesielle programvarer.

## 2.4 Lærer-elev relasjonen

Relasjonskompetanse er svært viktig i det profesjonelle arbeidet med mennesker (Linder, 2019, s. 9). Spurkeland (2011) forklarer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (s. 63). Dette er de viktigste faktorene et menneske bringer med seg i møte med andre mennesker, og disse faktorene vil gjelde uansett hvilke fagfelt du tilhører. Med utgangspunkt i oppgavens tema, vil det i dette kapittelet bli rettet fokus mot relasjonen som oppstår mellom lærer og elev. Det vil bli sett på hvorfor det er så viktig med slike relasjoner, samt hvordan man kan skape gode relasjoner.

### 2.4.1 Viktigheten av en god lærer-elev relasjon

Relasjonen som oppstår mellom lærer og elev vil ha en betydning på ulike områder av elevens fungering både i og utenfor skolen (Drugli, 2012, s. 66). Evertsen et al. (2015, s. 36) beskriver to ulike relasjoner som oppstår mellom lærer og elev. Den første er relasjonen som baserer seg på emosjonell og atferdsmessig støtte. Denne støtten kan tolkes som positivt klima, lærerfølsomhet, hensyn til barnets perspektiver og atferds veiledning. Den andre er relasjonen som baserer seg på engasjert støtte for læring. En slik relasjon omhandler lærerens evne til å legge til rette for læring og hyppige tilbakemeldinger. Relasjonen som oppstår mellom en lærer og elev vil være en sentral faktor for elevens motivasjon og læring, og dermed kan kvaliteten på denne relasjonen få store betydninger for elevens læringsutbytte og helhetlig opplevelse av skolen (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58).

Drugli (2012, s. 66) viser til at det foreligger mye dokumentasjon som fremhever relasjonen mellom lærer og elev som en sentral faktor, ikke bare knyttet til elevenes trivsel, men også knyttet til deres motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter. En lærer som klarer

å skape gode relasjoner til elevene, vil oppleve at undervisningen går lettere, da elevene er interessert i det læreren formidler (Drugli, 2012, s. 67). Høien og Lundberg (2012, s. 256) viser til at uansett hvilke metoder som blir brukt i arbeidet for elever med lese- og skrivevansker, bør de være gjennomsyret av varme relasjoner mellom lærer og elev. Dersom eleven opplever læreren som en person som bryr seg, og som viser tillit, vil mulighetene for utvikling og innlæring øke. En slik tillitsfull relasjon vil øke sjansen for intensitet, utholdenhet og frekvens i arbeidet.

Relasjonen mellom barn og voksne spiller en fremtredende rolle i utviklingen av ulike kompetanser i grunnskolealder, samt at denne relasjonen vil spille en viktig rolle i barnets tilpasning i ulike kontekster, som i hjemmet eller i klasserommet (Pianta, 1999, s. 67). I tillegg til relasjonen mellom barn og foreldre, vil også relasjonen mellom elev og lærer ha mye å si når det kommer til skolerelaterte resultater. Ikke bare vil denne relasjonen ha noe å si for utviklingen av sosialkompetanse med medelevene, men den vil også kunne avgjøre om hvorvidt eleven oppnår akademisk suksess (Pianta, 1999, s. 69).

Murray og Murray (2004) viser at kvaliteten på relasjonen mellom de yngre elevene og lærerne er bedre enn relasjonen mellom lærerne og de eldre elevene. Drugli (2012, s. 89) viser til at dette kan komme av flere forhold. Det første er at på barneskolen, så er det færre lærere å forholde seg til. Her har man kun et fåtall lærere, og man tilbringer mye mer tid med dem, noe som igjen vil kunne styrke relasjonen. De yngre elevene vil også i større grad trenge den psykologiske forankringen som er i en voksenrelasjon, i motsetning til de litt eldre elevene som heller bygger relasjoner til de jevnaldrende. Drugli (2012, s. 89) trekker også fram at lærere i de litt eldre klassetrinnene, vil ha et større fokus på undervisning av fag, enn å bygge relasjoner med elevene. Men til tross for de forholdene som nå er nevnt, blir ikke relasjonen mellom lærere og de eldre elevene noe mindre viktig. Relasjonene vil fortsatt ha en stor betydning for eleven, og det er en klar sammenheng mellom positive relasjoner og deres skolefaglige motivasjon og selvfølelse (Drugli, 2012, s. 89).

Pianta (1999, s. 72) presenterer en modell for prosessene som skjer i forholdet mellom voksen og barn. Slike forhold er et system som består av flere komponenter. På det mest grunnleggende nivået, inneholder relasjonene individets ulike funksjoner. Dette vil være biologiske faktorer, som kjønn, biologiske prosesser, som temperament og respons på stressfaktorer, og utviklet funksjoner, som personlighet, selvtilit og intelligens. Disse komponentene vil være med å avgjøre hvordan den voksne, for eksempel læreren, vil måtte møte barnet. Det neste nivået i modellen omhandler tilbakemeldingsprosesser, hvor formålet

er å utveksle informasjon mellom den voksne og barnet. Disse prosessene inkluderer atferds interaksjoner, språk og kommunikasjon, samt oppfatninger av seg selv og andre. Slike tilbakemeldingsprosesser er helt avgjørende for at relasjonene skal fungere (Pianta, 1999, s. 73). Det siste nivået i modellen Pianta (1999, s. 78) viser til er ytre påvirkninger. Systemer utenfor barn-voksen relasjonen, vil også kunne være med å påvirke det. Skoler har ofte koder for disiplin og oppførsel, samt mandater for hvordan denne disiplinen skal utføres. Det vil også være retningslinjer for antall lærere i forhold til antall elever, hvor mange elever det skal være i hvert trinn og hvor mange elever lærerne møter i løpet av en dag. Alt dette er faktorer som vil kunne være med å påvirke hvordan holdet mellom læreren og eleven blir.

Til slutt vil det være nødvendig å trekke fram elevenes psykiske helse. Brandtzæg et al. (2016, s. 11) viser til skolen som en arena for psykisk helse. De ser på skolen som et flerdimensjonalt sted, hvor målet ikke bare er å erverve kunnskap og ferdigheter, men også utvikle seg som menneske. Utvalget i *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8) understreker hvor viktig det er at «elevene tør å utfolde seg, og at de opplever kulturen og relasjonene til lærere og medelever som støttende og tillitsfulle» (s. 76). Mikkelsen (2019, s. 27) skriver at mennesker trenger minst ett anerkjennende vitne i livet sitt. En elev som ikke føler seg sett av læreren, vil ikke anstrenge seg i den relasjonen. En lærer som er relasjonsorientert vil få elever som føler seg verdsatt, som videre vil danne grunnlag for elevens oppbygging av egen integritet.

## 2.4.2 Hvordan skape gode relasjoner

Relasjonen som oppstår mellom lærer og elev, og kvaliteten på den, vil være svært viktig for elevens trivsel, innsats, atferd og læring i skolen. Denne relasjonen har mye å si for hvordan både læreren og eleven opplever skolehverdagen, og om hvorvidt lærerens undervisning resulterer i gode læringsprosesser for elevene (Drugli, 2012, s. 14). På samme måte som læreren kan kunne utvikle seg som lærer, vil også læreren kunne arbeide med å utvikle gode relasjoner til sine elever. Hvordan dette kan eller bør gjøres, vil avhenge av hvilke situasjon læreren er i, hvordan læreren framstår og hvilke elever en møter. Dermed vil en ikke kunne gi noen konkret beskrivelse av bestemte teknikker for hvordan man kan etablere en god relasjon til et annet menneske, da relasjoner er situasjonsavhengige (Nordahl, 2010, s. 138). Likevel vil det være mulig å peke på noen sentrale forhold og prinsipper knyttet til etableringen av lærer-elev-relasjonen, noe både Nordahl (2010) og Drugli (2012) gjør. Dette er prinsipper som vil kunne brukes i det daglige samspillet.

Et viktig prinsipp ved etableringen av relasjoner mellom lærer og elev, er at det er læreren som er ansvarlig for relasjonen. Det er lærerens oppgave å etablere gode relasjoner med elevene sine, samt arbeide systematisk for å opprettholde og videreutvikle disse relasjonene (Nordahl, 2010, s. 139). Relasjonene vil ikke alltid fungerer like godt. Om dette er tilfellet ligger det profesjonelle ansvaret hos lærer, ved målrettet jobbing og endring av egen atferd (Drugli, 2012, s. 121). Et annet sentralt forhold er utviklingen av et godt tillitsforhold til elevene. Et sentralt trekk ved gode relasjoner er tillit (Drugli, 2012, s. 51; Nordahl, 2010, s. 139). Gode relasjoner vil stort sett bestå av personer med gjensidig tillit til hverandre. I relasjonen som oppstår mellom lærer og elev, vil lærer måtte forholde seg til eleven på en slik måte at tillit oppstår, ved å lytte, holde avtaler, være forutsigbar og troverdig, imøtekomme sentrale behov og være positivt innstilt (Nordahl, 2010, s. 139). Som Brandtzæg et al. (2017, s. 10) understreker er tillit selve virkestoffet i lærer-elev-relasjonen.

Et tredje viktig prinsipp i relasjonsbygging, er evnen til å se den enkelte elev. Dette dreier seg om å være grunnleggende elevsentrert, både i undervisning og annen kommunikasjon. Dette kan innebære øyekontakt, smil, humor, et klapp på skulderen og personlige kommentarer til hendelser eleven har opplevd. Dette vil føre til nærhet, som igjen vil styrke kontakten mellom lærer og elev. En slik nærhet vil også være med å vise eleven at læreren er interessert i og verdsetter dens liv (Drugli, 2012, s. 107; Nordahl, 2010, s. 140). Drugli (2012, s. 107) understreker også viktigheten av bruk av navn. Å møte elever med navn vil gjøre at møte oppleves som mer personlig.

Bergin og Bergin (2009, s. 158) presenterer på bakgrunn av tidligere forskning knyttet til lærer-elev-relasjonen seks råd om hvordan lærere kan forbedre forholdet sitt til elevene sine. Det første rådet er å vise sensitivitet og varme i interaksjonene med elevene. Dette innebærer at man fanger opp signalene elevene gir og at man raskt gir en tilpasset respons. Det andre rådet går ut på at læreren må møte elevene godt forberedt, og at de har høye nok forventinger til dem. Dette er en måte at læreren kan vise eleven at han er opptatt av elevens faglige utvikling. Bergin og Bergin (2009, s. 158) hevder at elever opplevde at lærerne brydde seg om dem dersom de fikk hjelp til det faglige. Blant annet ved å se hver enkelt elevs behov for støtte, sjekke at de forstår det de holder på med og variere undervisningen slik at den ikke blir ensformig.

Et tredje råd er å gi elevene valgmuligheter når dette er mulig. Dette kan føre til at elevene opplever en bedre kontakt med læreren. Det fjerde rådet går ut på å ha en proaktiv klasseromsledelse. Det innebærer blant annet at det er satt klare regler som er nøye forklart til



elevne, samt at de er klar over konsekvensene ved regelbrudd. Disiplinen i klasserommet bør håndheves på en autoritær måte, men som innebærer trygghet og høflighet fra lærer. Råd fem er knyttet til lærerens jobb med å hjelpe elevne til å være snille og hjelpsomme mot hverandre. Relasjonen elevne imellom er også svært viktig. Og det er lærerens jobb, som rollemodell, å sørge for at dette skjer. Det siste rådet handler om lærerens ansvar for å ta i bruk ulike intervensjoner dersom det er eller har oppstått dårlige eller vanskelige relasjoner (Bergin & Bergin, 2009, s. 159).

Som Nordahl (2010, s. 138) presiserer er relasjoner situasjonsavhengig, og det finnes ingen fasit på hvordan en kan skape gode relasjoner. Som vist over er det flere strategier som kan benyttes i det daglige samspillet mellom lærer og elev, som vil kunne være med å styrke kontakten de imellom. Det viktigste vil være å huske at det er læreren som har hovedansvaret for etableringen av slike relasjoner, og at dette er en prosess som krever systematisk arbeid for å klare å opprettholde og videreutvikle disse relasjonene (Nordahl, 2010, s. 139). Og som Bergin og Bergin (2009, s. 159) og Drugli (2012, s. 107) påpeker er læreren en viktig rollemodell for elevne, og de vil dermed måtte utvise den respekt og tillit de selv forventer tilbake.

### **3. Metode**

Formålet med følgende kapittel er å presentere mitt valg av forskningsdesign. Thagaard (2018, s. 50) beskriver forskningsdesignet som en plan eller skisse for hvordan et prosjekt kan legges opp. I lys av min problemstilling vil jeg ta for meg begrunnelser for valg av vitenskapsteoretisk ståsted, metodisk tilnærming, datainnsamlingsprosessen og analyse av data. Forskingens kvalitet vil omhandle reliabilitet og validitet, før jeg til slutt belyser de etiske overveielene.

#### **3.1 Den kvalitative tradisjonen**

Et hvert forskningsprosjekt går gjennom et sett av nokså klare faser, blant annet utviklingen av en problemstilling og hvilke undersøkelsesopplegg man ønsker å benytte. Det er først når man kommer til valg av informasjon, at man må ta et valg. Problemstillingen til dette prosjektet er «hvordan opplevde videregående elever med dysleksi den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen?». Dette er ifølge Jacobsen (2015, s. 64) en eksplorerende problemstilling. Slike problemstillinger vil kreve metoder som får fram nyansert data og som

går i dybden. Denne type data blir også kalt kvalitativ eller åpne data, og det er nettopp det som er valgt for dette prosjektet.

Denzin og Lincoln (2011, s. 3) viser til at forskning innen den kvalitative tradisjonen studerer ting i sine naturlige omgivelser, og deretter forsøker å forstå eller tolke fenomenene i form av betydningene folk bringer til dem. Thagaard (2018, s. 11) viser til at en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger, er nettopp det å oppnå en forståelse av slike fenomener. I studier som er preget av nær kontakt mellom forsker og deltaker, slik som i intervju, gir det et grunnlag for at jeg kan utvikle en forståelse av fenomenene på bakgrunn av den kontakten man har etablert i løpet av forskningsarbeidet. Jeg plasserer derfor mitt prosjekt i den kvalitative tradisjonen, da min studie vil skape detaljerte beskrivelser av fenomenet 'opplevelsen av tilrettelagt leseopplæring'.

## 3.2 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Det er flere vitenskapelige tilnærminger man kan benytte seg av innen den kvalitative tradisjonen. Andersen (2017) viser til at såkalte «mixed methods» er blitt en stadig mer aktuell metodisk tilnærming. Denne tilnærmingen går ut på å kombinere kvalitativ og kvantitativ data, for å få en bredere forståelse av forskningsobjektet. I stedet for å kombinere to metodiske tilnærminger, bestemte jeg meg for å kombinere to vitenskapsteoretiske tilnærminger; fenomenologi og hermeneutikk. Van Manen (1990, s. 180) beskriver hermeneutisk fenomenologi både som beskrivende (fenomenologi), på grunn av at den ønsker å være oppmerksom på hvordan ting ser ut og la ting snakke for seg selv, samtidig som den er fortolkende (hermeneutisk), da hermeneutikken hevder at det ikke finnes utolkede fenomener. Og det er nettopp dette vitenskapsteoretiske grunnlaget som skal hjelpe meg med å utdype hvordan videregående elever med dysleksi opplevde den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen.

Fenomenologien er læren om fenomener (Van Manen, 1990, s. 183). Kvale og Brinkman (2015) beskriver fenomenologien som «en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (s. 45). Fenomenologien ser på den subjektive opplevelsen, og prøver å oppnå en forståelse av den dypere meningen hos enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Hermeneutikken er vitenskapen med *tolkning av tekst* som sitt arbeidsfelt (Heradstveit & Bjørge, 1992, s. 58). Innen denne tradisjonen fremheves betydningen av å fortolke handlingene til mennesker,

gjennom å fokusere på det dypere meningsinnholdet og ikke kun det som er umiddelbart innlysende. I hermeneutikken blir språk, både muntlig og skriftlig, oppfattet som tekst. Og det er gjennom analyse av slik tekst at mening blir skapt. En slik analyse blir kalt den hermeneutiske sirkel eller spiral. Tekstens mening kommer til syne gjennom en prosess hvor de enkelte delene i teksten blir påvirket av den globale meningen eller oppfatningen av den, og hvor en dypere forståelse av de enkelte delene igjen påvirker forståelsen av det hele (Postholm, 2010, s. 20; Thornquist, 2003, s. 142). På denne måten foregår det en toveis interaksjon mellom de enkelte delene og helheten i teksten som vil avdekke en dypere forståelse av det som blir studert (Postholm, 2010, s. 20). Thornquist (2003, s.142) mener den hermeneutiske sirkel eller spiral er en svært viktig del av den hermeneutiske tradisjonen. Dette på bakgrunn av et viktig fortolkningsmessig prinsipp som betyr at man forstår delene ut fra helheten og helheten ut fra delene. Med dette blir hermeneutikken en viktig inspirasjonskilde for ulike samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral rolle (Thagaard, 2018, s. 37). Jeg har plassert mitt prosjekt i den hermeneutiske fenomenologiske tilnærmingen, da jeg ønsker å beskrive og fortolke elevenes opplevelser av den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen.

Jeg ønsker å bruke den fenomenologiske tilnærmingen til å beskrive de dataene jeg har innhentet. Kvale og Brinkman (2015, s. 45) viser til at fenomenologi er et begrep som peker på interessen av å forstå fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Den vil også beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra en forståelse om at mennesker oppfatter den virkelige virkeligheten. Etter å ha gjennomført intervjuene mine, satt jeg igjen med mye rådata, i form av transkripsjoner. Den fenomenologiske tilnærmingen vil bli å beskrive det som står i disse transkripsjonene så presist og fullstendig som mulig. Her er målet å beskrive, snarere enn å forklare og analysere (Kvale & Brinkman, 2015, s. 45). Johannessen et al. (2016, s. 171) viser til at som forsker er man i fenomenologisk metode opptatt av innholdet i datamaterialet, som i dette tilfellet er det informantene har fortalt i intervjuet.

Etter beskrivelsen av dataene mine, vil den hermeneutiske tilnærmingen bli mine briller i arbeidet med å fortolke dataen. Thagaard (2018, s. 37) viser til at tolkning av intervjuetekster kan anses som en dialog mellom teksten og forskeren, hvor forskeren retter oppmerksomheten mot den meningen teksten prøver å formidle. Mine livserfaringer, og de erfaringene jeg har fra relevant arbeid, i tillegg til kjennskapen min om ulike teorier, vil representere mitt utgangspunkt for nettopp denne fortolkningen.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervju

I tråd med tradisjonen og den vitenskapsteoretiske tilnærmingen var det naturlig å velge intervju som forskningsmetode. Dette for å legge best mulig til rette for gode svar og beskrivelser, og for å få fram dybden av kunnskap som disse elevene har om temaet. Innen kvalitativ forskning, er det nettopp intervju som er den mest anvendte metoden (Thagaard, 2018, s. 89).

Et kvalitativt forskningsintervju forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Et mål er å få fram betydningen av menneskers erfaringer, og oppdage deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Videre viser Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) til at formålet med et slikt kvalitativt forskningsintervju vil være å forstå sider av intervjupersonenes daglige liv, fra vedkommende sitt eget perspektiv. Strukturen til intervjuet er lik den dagligdagse samtalen, men som profesjonelle intervju skal, involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk.

Både Thagaard (2018, s. 89) og Peräkylä og Ruusuvuori (2011, s. 529) viser til at intervju er den mest benyttede metoden innenfor kvalitativ forskning, og dette med god grunn. Thagaard (2018) påpeker at «intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (s. 89). Peräkylä og Ruusuvuori (2011, s. 529) hevder at man, ved å benytte seg av intervjuer, vil som forsker kunne nå områder av virkeligheten som ellers ville forblitt utilgjengelige, for eksempel menneskers subjektive erfaringer og holdninger. Intervju er også en svært praktisk metode å bruke for å overvinne avstander, både i tid og rom. Ved å intervju mennesker, kan man studere tidligere hendelser og erfaringer som har vært.

Valg av metode, i dette tilfellet, var ikke et spesielt vanskelig valg. Informantene til dette prosjektet er elever i den videregående skolen, som har lærevansken dysleksi. Det var derfor naturlig at jeg gjennomførte intervju, hvor de kunne snakke, i motsetning til spørreundersøkelser, hvor de ble nødt til å lese og skrive. Jeg kunne gjennomført spørreundersøkelser med svaralternativer, men da ville jeg ikke oppnådd den dybden jeg var på utkikk etter. Jeg kunne heller ikke gjennomført observasjoner, da man ikke kan observere hvordan noen har opplevd et spesifikt fenomen, som i dette tilfelle er opplevelsen av tilrettelagt leseopplæring.

### 3.3.1 Det delvis strukturerte intervjuet

Når man skal utforme et kvalitativt forskningsintervju, kan dette gjøres på flere ulike måter. Johannessen et al. (2016, s. 147) viser til et kontinuum av struktur på forskningsintervjuer. Et ustrukturert intervju, også kalt åpent intervju, er uformelt og består av spørsmål rundt et tema. Disse spørsmålene, og dens rekkefølge, er ikke planlagt på forhånd, og intervjuet bærer preg av være en samtale mellom forsker og informanten (Johannessen et al., 2016, s. 148). Thagaard (2018, s. 90) viser til at en slik utforming vil være relevant som innledning til et prosjekt. Dette fordi en slik åpen samtale vil gi grunnlag for utvikle ulike temaer som kan anvendes i prosjektet.

Til dette prosjektet, er det valgt et delvis strukturert intervju, også kalt semistrukturert. Et slikt intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmål, temaer og rekkefølgen kan variere (Johannessen et al., 2016, s. 148). Thagaard (2018, s. 91) viser til at man ved bruk av en slik utforming, vil kunne følge intervjupersonens fortelling, men samtidig sørge for at temaer som er viktig for problemstillingen, også blir belyst i løpet av intervjuet. Dette var grunnen til at en slik utforming ble valgt til dette prosjektet. Jeg ville gjøre det mulig for informantene mine å fortelle det de ønsket, men samtidig sørge for at temaene knyttet til de ulike forskningsspørsmålene mine ble besvart. Som Thagaard (2016, s. 91) viser til, ble dette forskningsintervjuet en samtale mellom meg og informantene mine, som ble styrt av de ulike temaene jeg ønsket å få kunnskap om, men også det informantene selv tok opp.

### 3.3.2 Utforming av intervjuguide

Kvale og Brinkman (2015, s. 162) viser til at en intervjuscene ofte er forberedt med et manuskript. En intervjuguide er et slik manuskript, som strukturer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Det er ikke et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen et al., 2016, s. 149). Intervjuguiden ble utviklet på bakgrunn av oppgavens tre forskningsspørsmål; hvordan tilretteleggingen ble gjennomført, hvordan informantene opplevde relasjonen til de voksne og opplevelsen av tilhørighet. Oppgavens mål er å få fram informantenes personlige opplevelser knyttet til tilrettelagt leseopplæring, og spørsmålene i intervjuguiden er dermed utarbeidet på bakgrunn av dette.

På bakgrunn av valget om et semistrukturert intervju, var ikke spørsmålene i intervjuguiden skrevet i stein. Jeg var forberedt på at rekkefølgen på spørsmålene og formuleringen av spørsmålene vil kunne trenge endring, basert på informantenes utsagn og

forståelse. Det å utvikle en intervjuguide, handlet mest om å utforme noen spørsmål som dekte de viktigste områdene i studien min, slik at jeg som forsker hadde noen holdepunkter å forholde meg til i intervjusituasjonen.

I utviklingen av intervjuguiden, var jeg opptatt av å ikke bruke et akademisk språk. Jeg ønsket at formuleringen av spørsmålene skulle være enkel, slik at de var klare og lett forståelige for informantene. Jeg mener også at ved bruk av enkle formuleringer, vil eventuelle misforståelser bli unngått. Som Kvale og Brinkman (2015, s. 194) hevder, vil korte og presise spørsmål kunne føre til lange og gode svar fra informantene.

### 3.4 Utvalg av informanter

Det å velge ut hvem som skal delta i en undersøkelse, er en viktig del i all samfunnsforskning, både kvantitative og kvalitative studier (Johannessen et al., 2016, s. 113). Thagaard (2018, s. 54) påpeker at et av kjennetegnene til kvalitative studier, er at de baseres på *strategisk utvelgning*. Med strategisk utvelgning menes det at man systematisk velger personer med egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Jeg ønsket å rette søkelyset mot elever i den videregående skolen som har lærevansken dysleksi, og hvordan de hadde opplevd den tilrettelagte leseopplæringen de ble gitt i grunnskolen. Utvalget ble avgrenset til et fylke av praktiske og tidsmessige årsaker. Grunnen til at jeg valgte elever i den videregående skolen, og ikke elever i grunnskolen, var et ønske om refleksjoner rundt et fenomen som allerede hadde skjedd, men som ikke var så alt for lenge siden.

Når det skulle settes kriterier for valg av informanter, ble følgende kriterier satt; de måtte ha diagnosen dysleksi, de måtte være elev ved den videregående skolen, og de måtte ha hatt grunnskoleopplæringen i Norge. En slik kriteriebasert utvelgelse (Johannessen et al., 2016, s. 120), kan være med å gi mest mulig informasjon som er relevant for oppgavens problemstilling.

Søket om informanter, startet ved at jeg tok kontakt med videregående skoler. Jeg sendte mail til ansatte ved skolene, som hadde ansvar for spesialundervisning, tilpasset opplæring osv. Hver skole hadde ulike stillinger, så mailene ble sendt til ulike stillinger ved hver skole. Dersom ikke skolene hadde en slik type stilling, sendte jeg mail til rektor, og ga beskjed om å videresende mailen til noen som kunne hjelpe meg. I denne mailen presenterte jeg meg selv og prosjektet mitt, og fortalte hva jeg var på utkikk etter. Jeg la ved

intervjuguiden og informasjonsskrivet. Jeg gikk nok inn i denne prosessen med et snev av naivitet, og trodde jeg kom til å ha flere informanter på kort tid. Her tok jeg feil. Nesten ingen av skolene svarte på første mail, og jeg ble nødt til å sende både en og to mailer til. Noen av skolene hørte jeg aldri noe fra. Andre svarte etter hvert, med beskjed om at de ikke hadde noen elever som passet kriteriene. Til slutt fikk jeg kontakt med to skoler. Her fikk jeg kontaktinfoen til to elever.

Etter hvert fikk jeg kontakt med tre skoler til. Hver skole hadde en elev som oppfylte kriteriene, og som ønsket å delta. Jeg fikk kontaktinfoen deres, og videre kommunikasjon foregikk oss imellom. Dermed satt jeg igjen med fem informanter; tre jenter og to gutter. Tre av de gikk vanlig studiespesialisering, en yrkesfaglig og en jobbet som lærling.

### 3.5 Gjennomføring av intervju

I forkant av hvert intervju, fikk informantene tilsendt intervjuguiden på e-post. Dette gjorde jeg for at informantene skulle få tid til å reflektere over spørsmålene på forhånd. I den samme e-posten fikk de også et informasjonsskriv, hvor prosjektet nøye var forklart. Før selve gjennomføringen av intervjuet, for å etablere tillit og kontakt med informantene, beskrev jeg hvordan gjennomføringen av intervjuet ville foregå. Først presenterte jeg noen praktiske sider ved intervjuet, som tidsbruk og bruk av diktafon. Deretter forklarte jeg de at de kun skulle dele det de var komfortable med å dele, samt at de skulle prøve å unngå å dele navn og andre sensitive opplysninger om både seg selv og andre. Dette blant annet fordi jeg ikke skal behandle data om tredjepersoner, samt at jeg ikke ønsket å innhente mer data enn det jeg trengte. Men jeg gjorde de oppmerksom på at dersom de skulle være uheldig å dele noe slikt, at jeg ville fjerne det når jeg skulle transkribere intervjuet.

Det var viktig for meg at intervjuet ikke ble et forhør med statiske spørsmål og svar. Jeg ønsket at intervjuet skulle foregå som en samtale mellom meg og informanten. For å oppnå dette, var det viktig å etablere en god kontakt med vedkommende. Jeg opplevde denne kontakten som god. Fog (2004, s. 71) viser til at det mest påfallende ved et godt intervju, er at man ikke legger merke til hvordan kontakten oppleves. Man er begge opptatt av hverandre, og temaene man samtaler om. Jeg tror også hvor intervjuet ble gjennomført, var med på å skape denne gode kontakten. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuet på et sted hvor informanten følte seg trygg. Jacobsen (2015, s. 152) viser til dette som en naturlig kontekst, i motsetning til en kunstig en. Intervjuene ble dermed gjennomført på de ulike skolene informantene var elever ved.

Van Manen (1990, s. 28) presiserer at intervjuer kan bli betraktet som en generell forskningsprosedyre, hvor man ikke benytter spesielle teknikker. Dermed finnes det psykologiske og journalistiske prosedyrer man kan bruke, for å sikre at intervjuet gir informasjon som vil være nyttig. Dette kan være prosedyrer som lar oss fortsette, gå framover og få noe oppnådd. Inspirert av dette, gjentok jeg ofte det informantene sa, for å få bekreftelse eller avkreftelse på hvordan jeg forstod deres utsagn. Jeg var også oppmerksom på å spørre om utdypelse dersom noe var uklart. Noen av informantene trengte noe mer drahjelp i løpet av intervjuet, mens andre ikke. Dette var fullt forståelig. De er unge mennesker, og det å dele privat, og kanskje sårbar informasjon, ligger kanskje ikke like naturlig hos alle. Jeg så derfor ikke på det som noe problem å måtte hjelpe de litt underveis i intervjuet, og jeg har absolutt fått svar på det jeg lurte på.

Når intervjuet hadde kommet til veis ende, ga jeg informantene anledning til eventuelle utfyllende kommentarer. Jeg spurte de også om det var mulig for meg å kontakte de igjen, dersom det skulle vise seg at jeg trengte å få noe presisert. Deretter takket jeg de for bidraget, og ga beskjed om at var hjertelig velkommen til å lese oppgaven når den ble ferdig.

### 3.6 Transkribering og analyse av data

Transformasjonen fra muntlige intervjusamtaler til skriftlige tekster, er den prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det er slike tekster som utgjør datamaterialet for kvalitativ forskning (Nilsen, 2012, s. 46). Det å transkribere lydopptak er en tidkrevende og tålmodighetsprøvende prosess, men jeg var aldri i tvil på at jeg ønsket å gjøre det selv. Nilsen (2012, s. 47) definerer tre grunner til å selv transkribere; det er en viktig del av analyseprosessen, man blir godt kjent med materialet, og man er kjent med konteksten. At jeg transkriberte selv handlet nok mye om mitt eierforhold til prosjektet, samtidig som jeg ikke ønsket å risikere at umiddelbar analyse gikk tapt under transkripsjonen på grunn av at den ble utført av noen utenforstående.

Som Nilsen (2012, s. 47) anbefaler, startet jeg transkriberingen rett etter endt intervju. Jeg sørget også for at jeg var ferdig med en transkribering, før jeg gjennomførte ett nytt intervju. Jeg avtalte derfor aldri et intervju, dersom jeg ikke hadde minst tre dager ledig etter gjennomføringen. Jeg fulgte noen av Nilsens (2012, s. 49) anbefalinger knyttet til transkripsjon; jeg fokuserte på å gjengi det informantene sa på en så nøyaktig måte som mulig, i tillegg til at jeg noterte pauser og uttrykk, slik som eh, mhm, ja og nei. Alle lydopptakene var svært gode. Jeg hadde derfor ikke noe problem med å transkribere



intervjuene. Jeg brukte UiOs diktafon, og sørget også for å bruke to enheter ved opptak. Dette som en sikkerhet, dersom det skulle skje noe med det ene opptaket.

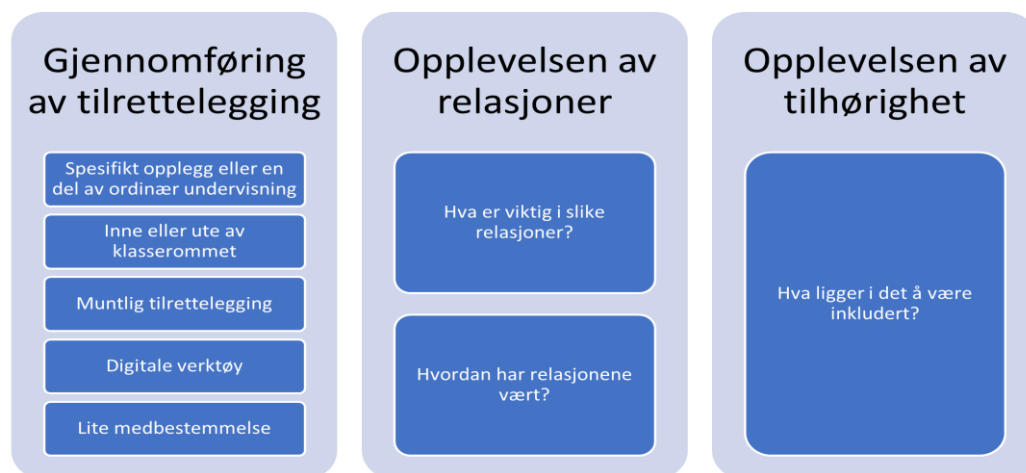
De fleste av informantene mine hadde en dialekt. Når jeg skulle transkribere, gjorde jeg dette på bokmål. Dette både fordi det ville bli lettere for meg når analyseprosessen skulle starte, men også for å beskytte mine informanternes identitet. Som jeg hadde forklart informantene mine, anonymiserte jeg eventuelle sensitive opplysninger som hadde kommet fram. Som Kvale og Brinkman (2015, s. 303) påpeker, må forskeren huske på at transkripsjonen skal være lesbar for andre. Derfor er det spesielt viktig å beskytte informantenes konfidensialitet. Deretter, var det klart for analyse av det transkriberte materialet.

I tråd med fenomenologien og hermeneutikken tok jeg i analyseprosessen utgangspunkt i Moustakas (1994, s. 90) metode for analyse av data kalt *fenomenologisk reduksjon*. Inspirert av denne metoden, ble datamaterialet samlet inn for deretter å bli delt opp i ulike deler. Denne måten å analysere data på handler om å kategorisere datamaterialet, og dermed redusere det innhentede materialet til enheter som er mer håndterlig. Den individuelle forståelsen av og erfaringene knyttet til et fenomen, blir redusert til hoved essensen (Postholm, 2010, s. 99).

Moustakas (1994, s. 90) uttrykker oppgaven i fenomenologisk reduksjon som å gi en tekstuell beskrivelse av akkurat det man ser. Han beskriver viktigheten av å 'se og beskrive, og at dette vil måtte gjøres flere ganger etter hverandre. Det første steget i fenomenologisk reduksjon omhandler innsamling av data. Dette innebar at jeg med intervju som metode samlet inne det datamaterialet som var nødvendig for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Steg to omhandler horisontalisering, som innebærer at alle utsagn i første omgang skal behandles som likeverdige (Moustakas, 1994, s. 95; Postholm, 2010, s. 44). Etter transkriberingsprosessen var ferdig leste jeg over hvert intervju, for å få en oversikt over innhentet data, samt et inntrykk av hva informantene egentlig hadde formidlet. Det tredje steget innebar at jeg på nytt leste over hvert intervju, men at jeg denne gangen rettet søkelyset mot oppgavens forskningsspørsmål som utgjorde hovedkategoriene. Postholm (2010, s. 44) påpeker at i dette steget vil uttalelser som er irrelevante for oppgavens problemstilling bli utelatt. Det som ble stående igjen var horisontene, og den tekstuelle meningen kom tilsynelatende ved at jeg kun satt igjen med vesentlige uttalelser (Moustakas, 1994, s. 97).

Det fjerde trinnet i den fenomenologiske reduksjonen omhandlet en prosess som kalles en tekstuell beskrivelse, hvor poenget er å samle sammen de ulike uttalelsene under ulike temaer, og videre organisere disse temaene til en sammenhengende tekst (Postholm, 2010, s. 44). Her organiserte jeg skjematisk informantenes uttalelser under hver av oppgavens hovedkategorier. I denne delen av analysen, fikk jeg en oversikt over hva informantene hadde beskrevet. På det siste trinnet skulle jeg se på hvordan informantene hadde opplevde det gitte fenomenet gjennom det Moustakas (1994, s. 122) betegner som en strukturell beskrivelse. Gjennom informantenes beskrivelser, refleksjoner og tanker kom det opplevde fenomenet av hvordan elevene har opplevd sin tilrettelagte leseopplæring til syne. Videre ble det tydelig hvilke horisonter som var fremtredende i informantenes beskrivelser, noe som resulterte i ulike underkategorier. Til slutt forentes den tekstuelle og strukturelle beskrivelsen til en helhetlig forklaring av essensen til informantenes beskrivelser, og det var her jeg oppdaget mine funn.

Etter analyseprosessen stod jeg igjen med følgende hoved- og underkategorier;



Figur 1 Oversikt over funn

### 3.7 Reliabilitet og validitet

Alle forskningsprosjekt, hvorvidt de er kvantitative eller kvalitative, må underkastes en kritisk drøfting når man skal vurdere om resultatene er gyldige og til å stole på (Jacobsen, 2015, s. 227). I Johannessen et al. (2016, s. 231) vises det til at man innen kvalitativ forskning må undersøke kvaliteten på en litt annen måte enn innen kvantitativ forskning. Her benyttes begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet. Videre i dette kapittelet vil begge begrepene bli benyttet, da de overlappes mye i litteraturen.

Pålitelighet er knyttet til om hvorvidt man kan stole på de dataene man har samlet inn. For å finne ut av dette må man se på om det har vært trekk ved undersøkelsen som kan ha vært med på å skape de resultatene som har kommet. Dette skjer ved en anerkjennelse av at undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og analysen av dataen, kan ha vært med på å påvirke resultatet (Jacobsen, 2015, s. 241). Et grep jeg har gjort som forsker for å styrke påliteligheten til prosjektet, er at jeg har gjort forskningsprosessen transparent. Dette har blitt gjort ved å være konkret i beskrivelsen av framgangsmåten, forskningsstrategien og analysemetoden. Dette gjør at utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188).

Johannessen et al. (2016, s. 231) presiserer at det kan være lite hensiktsmessig å stille slike krav til reliabilitet, eller da pålitelighet, innen kvalitativ forskning. Det blir benyttet ustrukturerte datainnsamlingsteknikker. Jeg benyttet meg av intervju, og da er det samtalen som styrer datainnsamlingen. Jeg som forsker ble et instrument i prosessen, med tanke på min presentasjon av data og min tolkning i drøftingen. Ingen vil ha den samme erfaringsbakgrunnen som meg, og dermed vil ingen kunne tolke på samme måte som jeg har gjort. Men for å styrke påliteligheten, var jeg som forsker svært bevisst på mitt teoretiske ståsted og min forskerrolle, samt at jeg prøvde å forholde meg subjektivt gjennom hele prosessen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.9.

Når man ser på påliteligheten til et forskningsprosjekt, er det også viktig å reflektere over hvordan konteksten og relasjonen til deltakerne kan ha påvirket utviklingen av dataen (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg antar at den konteksten, og den relasjonen som oppstod mellom meg som forsker og informantene, er helt unik. Dermed ble også dataen som ble innhentet unik, da den trolig vill vært annerledes dersom konteksten var ulik, og relasjonen var til en annen.

Jacobsen (2015, s. 228) viser til at intern validitet går mye på om resultatene blir oppfattet som riktige, og hvorvidt beskrivelsene er sanne og sammenhengende reelle. Oppgavens validitet kan vurderes om hvorvidt informantene har gitt sanne beskrivelser (Jacobsen, 2015, s. 228). Med tanke på at informantene skal dele personlige følelser og erfaringer, kan det bli vanskelig å etterprøve svarene deres. Det jeg kan gjøre for å sikre validitet her, er å skape en trygg og tillitsfull relasjon, slik at informantene opplever det som trygt å dele. For å sikre validitet må jeg også være svært obs på hvordan jeg som forsker gjengir dataen. I analysen av dataen, vil det skje noe med innholdet. Noe vil bli forenklet, noe vil bli fjernet og noe vil bli tilføyd. I denne prosessen beveger jeg meg som forsker lenger og

lenger unna de opprinnelige kildene. I denne delen av prosjektet måtte jeg holde meg svært subjektiv, slik at ikke mine egne meninger og fordommer påvirket analysen av dataen. Det siste steget i valideringen som Jacobsen (2015, s. 236) viser til, er om resultatene gjenspeiler virkeligheten. Dette kan gjøres ved å sjekke om resultatene stemmer overens med annen forskning. Dette mener jeg, i dette tilfellet, vil være svært vanskelig. Jeg er på utkikk etter personlige erfaringer, og det å sammenligne de med andre, lignende prosjekter, mener jeg ikke vil gi noe svar på om hvorvidt resultatene gjenspeiler virkeligheten.

Ekstern validitet, også referert til som overførbarhet, handler om hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener (Johannessen et al., 2016, s. 233). Utvalget til mitt prosjekt er lite og kriteriebasert. Og hensikten med prosjektet er å finne ut hvordan dette utvalget har opplevd den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen. Så det å overføre disse resultatene til andre fenomener, vil ikke være mulig, da resultatene er knyttet til et spesifikt fenomen, samt at det er personlige erfaringer.

### 3.8 Ethiske overveielser

Alle samfunnsvitenskapelige undersøkelser kan ha konsekvenser, både for de som blir forsket på og for samfunnet. Som forsker har man derfor en plikt til å tenke nøye gjennom hvordan forskningen kan påvirke de som deltar, og hvordan forskningen blir oppfattet og brukt (Jacobsen, 2015, s. 45). Underveis i forskningsprosessen, var det flere etiske overveielser jeg måtte ta hensyn til. Prosjektet er godkjent av personvernombudet for Norsk senter for forskningsdata (NSD), da forskningsprosjektet krevde innsamling av personopplysninger. Grunnet at jeg også skulle innhente helseopplysning, måtte prosjektet registreres ved Tjenester for Sensitive Data (TSD). Bruk av diktafon ble også knyttet til denne tjenesten. Jeg benyttet meg av UiOs diktafon app. Lydopptakene ble sendt til TSD, hvor de ble lagret på en ekstern server.

Alle elevene som deltok i studien, skrev i forkant av intervjuene, under på en samtykkeerklæring. Her skrev de under på deltakelse i prosjektet, samt at de godkjente bruk av lydopptak under intervjuene. Som Thagaard (2018, s. 24) påpeker, er kravet om konfidensialitet et viktig grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Dette handler blant annet om å anonymisere deltakerne i presentering av resultater, analyse og drøfting. Jeg ga derfor alle mine informanter nye navn. Et annet etisk valg jeg måtte ta, var knyttet til transkriberingen av lydopptakene. Jeg hadde tidlig bestemt meg for at dette var noe jeg ønsket å gjøre selv. Nilsen (2012, s. 48) påpeker at det å la andre transkribere, har en etisk utfordring

ved seg. De som deltok i prosjektet, hadde gått med på å samarbeide med meg, og ingen andre. Dersom jeg ønsket at noen andre skulle transkribere, ville jeg måtte gjøre informantene oppmerksomme på dette i forkant. Dette kan ha gjort at de ikke ønsket å delta i studien. Flere av informantene mine hadde dialekt, og jeg valgte derfor å transkribere på bokmål.

### 3.9 Min rolle som forsker

Som forsker innenfor den kvalitative tilnærmingen, er det mange valg som skal tas i ulike deler av forskningsprosessen. Som forsker vil jeg, måtte gjøre grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger. Det finnes ingen klar oppskrift på hvordan jeg skal opptre som en god forsker, men heller gode råd og ideer og noen prinsipper og standarder som må følges. Denne type forskning krever systematikk og kreativitet, og det å skape tillit og etablere gode relasjoner vil også være av stor betydning (Nilsen, 2012, s. 29).

Kvernbekk (2002, s. 69) påpeker at forskning er en menneskelig virksomhet som involveres av menneskelig intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner. Forskning drives av mennesker med ulike verdier og holdninger, som vil være med å påvirke dem. Forskning er dermed ikke en objektiv prosess, da den ikke er fri for subjektive innslag (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 25). Forskningsprosessen jeg nå har vært igjennom, har blitt påvirket av mine subjektive innslag. Mine holdninger og verdier har hatt innflytelse på hva jeg har stilt spørsmål om, og hvordan jeg har tolket resultatene. Oppgavens problemstilling grunner også i mine verdier og holdninger, og hva jeg synes er interessant (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 26).

Ifølge Kvernbekk (2002, s. 69) vil min rolle som forsker i denne forskningsprosessen, avhenge av hvilken framgangsmåte jeg velger. Ved å velge en kvalitativ tilnærming, slik jeg har gjort, vil det bringe meg fysisk og psykisk nærmere de personene jeg forsker på. En slik nærhet til feltet er en viktig forutsetning, samtidig som det er viktig å beholde en refleksiv holdning for å kunne gi dataene en analytisk fortolkning. Å holde en slik refleksiv holdning omtales som refleksivitet. Dette er en kompetanse og forskerposisjon som innebærer at jeg som forsker evner å se betydningen av min egen rolle i samhandlingen med deltakerne, den empiriske dataen, de ulike teoretiske perspektivene, og forståelsen jeg selv bringer med meg inn i prosjektet (Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag, 2019).

Det har dermed vært viktig i denne prosessen at jeg har vært bevisst på egen rolle, og vært kritisk både ved etiske og vitenskapelige utfordringer. Dette har vært ekstra viktig med

tanke på hvor nærme jeg har vært informantene, samtidig som jeg skulle drøfte og analysere den empiriske dataen.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere det empiriske datamaterialet som jeg har samlet inn gjennom intervju med fem elever i den videregående skolen. Etter analyseprosessen stod jeg igjen med tre hovedkategorier, samt noen underkategorier. Hovedkategoriene er som følger; gjennomføring av tilrettelegging, opplevelsen av relasjoner og opplevelsen av tilhørighet. Disse hovedkategoriene er knyttet til oppgavens forskningsspørsmål, som er presentert tidligere i oppgaven.

For å følge det forskningsetiske prinsippet om anonymitet, har jeg brukt fiktive navn på alle informantene; Erik, Synne, Håkon, Jenny og Ingrid. For å få fram informantenes egne ord og tanker, vil direkte sitat bli presentert. Alle informantene i dette prosjektet snakket med dialekt, og for å unngå at noen blir gjenkjent på grunn av språklige særtrekk, vil alle sitat bli presentert på bokmål.

### 4.1 Gjennomføring av tilrettelegging

I denne kategorien vil jeg presentere hvordan informantenes tilrettelagte leseopplæring har blitt gjennomført. Funnene vil bli beskrevet i fire underkategorier; spesifikt opplegg eller en del av ordinær undervisning, inne eller ute av klasserommet, muntlig tilrettelegging, digitale verktøy og lite medbestemmelse.

#### 4.1.1 Spesifikt opplegg eller en del av ordinær undervisning

Det er stor forskjell på når informantene i dette prosjektet fikk diagnosen dysleksi, og dermed er det store ulikheter i hva slags tilrettelagt leseopplæring de har fått. Av fem informanter er det kun en, Erik, som har fått et spesifikt opplegg for lesing. Han fikk diagnosen i første klasse på barneskolen, og et eget opplegg for han ble satt i gang umiddelbart. Han forteller om hvordan de i klasserommet startet med å jobbe med alfabetet, og hvordan det fort ble tydelig hvem som slet: «Så vi var liksom en stor gruppe på starten, og så ble det innsnevra til de som skulle videre på sånn PPT».

Erik forklarer hvordan han, sammen med en annen elev, ble tatt ut av klasserommet en halvtime hver dag, helt opp til sjuende klasse. Denne halvtimen kom i tillegg til den ordinære

opplæringen han fikk i lesing i norsktimene. Han forteller at det alltid var den samme læreren som var med ut, og at Erik og han andre eleven fikk den samme halvtimen selv om de slet med ulike ting: «Men han [den andre eleven] leste kjempefort, og fikk ikke med seg det han leste, jeg leste kjempesakte, og det gikk ikke framover. Så vi måtte jobbe med to forskjellige ting». Erik forklarer at de i starten jobbet mye med bokstavene, før de gikk over til lesing: «Ja, litt sånn, egentlig, hvordan staver man forskjellige typer ord, hva skal man lytte etter i ord». Han forteller videre at de brukte tynne lærebøker, som inneholdt vanskelige ord: «Nei, vi brukte lærebøker, sånne tynne bøker, med forskjellig typer tekster med vanskelige ord, og så leste vi det». Han beskriver en av måtene de jobbet på: «Og så detektiv, det er et vanskelig ord altså ... Vi måtte sitte å klappe det, de-tek-tiv, sånn der. Det var noen kronglete uker når vi leste den boka, det var jo detektiv i hver eneste setning». Erik presiserer videre at de fant på litt utenom å lese de tynne bøkene:

Vi fant jo på litt andre ting, utenom og. Hun [læreren som hadde tilretteleggingen] hadde en datter som reiste jorda rundt. Så vi dreiv å fulgte henne da. Hadde noen møter med henne av og til, i sånn 10 minutter ... Sånn at vi fikk litt mer motivasjon, for vi gledet oss til det.

Når Erik kom over på ungdomsskolen, skjedde det en endring. Nå fikk han ikke lenger en halvtime hver dag. Dette opplevde han som helt greit, da han ikke følte det behovet lenger: «Ja, og så var det mer om å prøve å få meg til å gjøre ting mer selvstendig». Han forteller at det ikke var mulig å få til en halvtime hver dag, men at han fortsatt fikk den hjelpen han trengte:

På ungdomsskolen så hadde jo lærerne, de hadde jo ofte flere fag, så det ble litt sånn ... Men jeg hadde egentlig faste, eller jeg bytta, jeg hadde tre stykker gjennom hele, så jeg bytta hvert år, men det var ikke alltid det passa med timeplanen, men jeg hadde alltid lese, eller ikke den samme typen leseopplæring, men jeg fikk alltid hjelp da.

Synne fikk diagnosen noe senere enn Erik, i femte klasse. Skolen lagde da et eget opplegg for henne med en gang. Hun forteller at i fagene norsk og engelsk, fikk hun et eget opplegg på et eget rom. Selv om hun ikke fikk diagnosen før i femte klasse, hadde hun også blitt tatt ut i norsk og engelsk på barneskolen. Men i motsetning til Erik, var ikke dette et opplegg med fokus på lesing. Det var heller den samme opplæringen som foregikk i klasserommet, men at de gikk igjennom stoffet mye grundigere: «Ja, vi bare gikk igjennom mer grundig, og leste opp spørsmålene for meg også». Det var faglærer som var med Synne

ut. Hun forteller at hun ofte hadde mange spørsmål knyttet til skolearbeid, og at det var enklere for henne å spørre de spørsmålene når hun var ute av klasserommet.

Videre forteller hun at den tilrettelagte opplæringen hun fikk, var svært sporadisk. Hun opplevde det som veldig av og på, da spesielt på ungdomsskolen. Hun forteller at hun ble tatt ut til mye forskjellig, og at det ikke var noe stabilitet i tilretteleggingen: «Nei, det var veldig mye forskjellig, det var samme lærer, men jeg ble tatt ut til mye forskjellig, så det var ikke samme ting hele tiden». Synne tilføyer at hun har en tendens til å bli noe ukonsentrert. Hun er ikke sikker på om dette kommer av dysleksien eller ikke. Men hun fikk alltid muligheten til å gå ut av klasserommet å jobbe dersom hun følte seg ukonsentrert. Dette var noe hun benyttet seg mest av på ungdomsskolen, da det ofte var mye individuelt arbeid.

Håkon, som fikk diagnosen en gang mellom fjerde og femte klasse, forteller at han aldri har hatt et strukturert opplegg rettet mot dysleksien, men at han har vært inne i klasserommet og fått den hjelpen han trengte der. Heller ikke Ingrid, som ble diagnostisert i slutten av sjuende klasse, har hatt et spesifikt retta opplegg mot dysleksien. Men hun husker et lesekurs som hun gjennomførte på ungdomsskolen. Kurset varte noen uker, og var omtrent 2 timer hver uke. Hun forteller hva de gjorde på dette kurset:

Det varierte ... Noen ganger leste vi to og to sammen. Andre ganger leste vi for oss selv. Når vi var ferdig med å lese for oss selv, så leste læreren for oss. Deretter skulle vi lese for oss selv igjen, og sjekke om vi kom lenger enn vi gjorde første gangen.

Ingrid påpeker at de også hadde en del ordleker. Hun beskriver to slike leker:

Noen av ordlekene var at vi skulle dele setninger til enkeltord, eller at læreren skulle lese til oss mens vi så på bilder, og så skulle vi krysse av på det bilde som var riktig i forhold til teksten de leste.

Jenny, som ikke fikk diagnosen før på videregående, har heller ikke hatt et spesifikt opplegg rettet mot dysleksien. Hun forteller at hun opp til tiende klasse hadde et slags opplegg, men at ingenting av dette er dokumentert. Dette var heller ikke et opplegg rettet mot hennes vansker, men heller alle i klassen som slet med lesing. Med tanke på at ingenting er dokumentert, sliter Jenny noe med å huske hva som er blitt gjort. Hun mener hun ble testet i å lese opp setninger, som det ble tatt tiden på for å sjekke framgangen. Jenny forteller, som Ingrid, at hun også gjennomførte et lesekurs på ungdomsskolen. Her var hovedfokuset å lære strategier for huske det de leste:



Det er jo lenge siden, men jeg mener vi fikk noen bøker som vi skulle lese hjemme, og så skulle vi lage våre egne metoder for å huske hva vi leste, og så fikk vi en del tips. Vi brukte en del samfunnsfag- og naturfagsbøker. Og det funker for så vidt det, men det tar så lang å bruke de metodene, at det funker ikke i praksis ... Du kunne ikke gjøre det i klasserommet for eksempel ... Du må kunne få lest og liksom ... Altså det var fine metoder, og de funknet greit der og da, men ikke i det lange løp.

Hun mener dette kurset fant sted i slutten av niende, og at det varte noen uker. Hun husker det, fordi i løpet av disse ukene gikk hun glipp av svært mye matte. Hun forteller at hun på mattetentamen, måtte hoppe over flere oppgaver, da hun hadde gått glipp av mye undervisning.

#### 4.1.2 Inne eller ute av klasserommet

Bortsett fra Erik, har alle informantene stort sett vært inne i klasserommet hele sitt grunnskoleløp. Informantene har reflektert over hvorvidt dette var positivt eller negativt for dem.

Erik syns det har vært veldig positivt at han har fått leseopplæringen sin utenfor klasserommet. Ikke bare for hans egen del, men også for de andre elevene: «Og så tenker jeg på de andre og, det hadde nok vært et forstyrrende moment, at meg og han andre satt bakerst og drev med noe helt annet, og stilte spørsmål og sånn». Han forteller videre at de ikke hadde noe valg i om de skulle ut eller ikke: «Vi ble jo tatt ut liksom litt sånn enten vi ville det eller ikke, men vi skjønnte jo etter hvert at det var for vårt eget beste». Videre tilføyer han: «Nei, det var ikke alltid like gøy, men når jeg kom opp i fjerde, femte og sjette klasse, så skjønnte jeg at det hjalp». Han oppsummerer dermed at denne halvtimen utenfor klasserommet har vært helt riktig for han.

Synne, som var ute av klasserommet av og til, starter refleksjonen slik: «Jeg vet ikke, altså på barneskolen, så var jeg ute omtrent hele tiden, altså hver norsktid og engelsktid, det er ganske mye ... Men jeg vil ikke si at jeg følte meg utenfor på noen som helst måte». Og hun forteller videre at hun også er glad for at hun av og til fikk gå ut av klasserommet: «Ja, jeg fikk jo gjennomført, hadde det ikke vært for de timene hadde jeg jo hatt mange spørsmål, og kanskje hengt etter». Hun er dermed glad for at hun ble tatt ut av og til. Med mindre klassen skulle gjøre noe gøy. Da opplevde hun det som kjedelig å måtte gå ut. Hun mener hun kunne sagt ifra, og fått bli med klassen på det de skulle, men dette gjorde hun sjeldent.

På samme måte som Synne, var også Håkon inne i klasserommet store deler av grunnskolen. Han mener selv dette var positivt. Samtidig reflekterer han over at han tvisomt hadde opplevd det som noe negativt dersom han ble tatt ut av klasserommet. Han fikk gjennomføre prøver utenfor klasserommet. Han forteller at det ikke ble gjort noe stor greie av at han gjennomførte prøvene sine på et eget rom. Han uttrykker derimot ikke noe om hvorvidt det var positivt eller negativt for han at han fikk gjennomføre prøvene utenfor klasserommet. Som Håkon, var også Ingrid fornøyd med å få være inne i klasserommet: «Jeg tror det var bedre for meg å være inne i klasserommet, og at det heller var små grupper som gikk ut når de skulle få litt ekstra hjelp».

Som tidligere nevnt, har ikke Jenny hatt et eget opplegg på grunnskolen. Hun har derfor vært inne i klasserommet sammen med de andre hele tiden. Men hun reflekterer litt rundt hvordan hun tror det hadde vært dersom hun hadde diagnosen på grunnskolen:

Jeg tror det beste hadde vært om jeg var i klasserommet, men ute noen ganger ved behov. Og når jeg var i klasserommet, hadde de et eget opplegg for meg, men jeg kunne fortsatt være aktiv muntlig med lærer og de andre elevene.

Hun tenker at hun kunne fått hjelp til å lese opp tekster, og ha muligheten til å gjennomføre lekser og prøver muntlig. Men hun ville helst vært inne i klasserommet sammen med de andre elevene, så hun kunne fulgt det ordinære opplegget med noen justeringer, slik at det passet hennes nivå.

### 4.1.3 Muntlig tilrettelegging

To av informantene trekker fram muntlig tilrettelegging. Jenny forteller at hun aldri har vært en svært muntlig person av seg. Hun har aldri vært den som snakket høyest i klasserommet, og har stort sett holdt seg litt i bakgrunnen i skolesammenheng. Men hun reflekterer rundt at hun kunne tenkt seg å ha vært mer muntlig enn hun var, både med lærer og de andre elevene. Etter mange år hvor muntlig deltakelse ikke var helt hennes greie, begynte hun å mestre det:

Slik som presentasjoner, det var det verste jeg visste. Men i tiende begynte jeg å få litt dreisen på det med presentasjoner, så på videregående spurte jeg om det var mulig å gjøre prøvene litt annerledes ... At jeg kan snakke litt rundt, for jeg er ganske god på å forklare rundt, så er jeg sikker på at jeg får med meg alt ... For jeg snakker sjeldent i klasserommet.

Ett grep som ble tatt for Ingrid var at hun fikk gjennomføre prøvene sine muntlig. Da fikk hun være på et eget rom med faglærer. Hun kunne enten ha kun muntlig, eller en blanding. Hun forteller: «Nei, jeg tok skriftlig først, og om jeg ville så kunne jeg ta muntlig etterpå for å utfylle noe av det jeg ikke fikk skrevet ned».

De tre andre informantene, Erik, Synne og Håkon, forteller ingenting om muntlig tilrettelegging. Ingen av de har fått gjennomføre prøver eller lignende muntlig, men har alltid måttet skrive for hånd eller på PC.

#### 4.1.4 Digitale verktøy

Fire av informantene, Erik, Håkon, Jenny og Ingrid, påpeker at de har brukt digitale verktøy som et hjelpemiddel for lese- og skrivevanskene. Erik forteller at han fikk opplæring i dataprogrammet 'LingDys' når han kom opp på ungdomsskolen. Han har vært svært fornøyd med opplæringen han har fått i programmet, og han har benyttet seg godt av det: «Ja, så det sitter inne hvordan jeg skal bruke det, og hvordan det hjelper meg». Erik viser også til at han har vært med på å lære bort dette programmet til andre elever, samt at han har vært med å videreutvikle selve programmet.

Etter at Håkon fikk diagnosen, ble han en del av en gruppe med elever som hadde lese- og skrivevansker. Denne gruppen fikk felles opplæring i det samme programmet som Erik, 'LingDys'. Han forteller at han fikk skrive prøver på PC, slik at han kunne benytte seg av programmet, samt at han fikk lest opp tekster. Dette var noe han sjeldent benyttet seg av. Han synes programmet både var kronglete og unødvendig: «Det var litt begge deler, det var litt sånn der å sitte der, og så skal man lese opp, og det er litt sånn rart, og da tenkte jeg at det var like greit å skrive for hånd da». Ingrid hadde de samme mulighetene som Håkon, men det var et annen verktøy, 'tekstpilot'. Hun, som Håkon, var heller ikke spesielt fornøyd med programmet: «Og så var det litt ork å ordne». Jenny fikk opplæring i lignende program når hun kom opp på videregående. Hun husker ikke hva de het, men hun mener å huske at det var flere ulike program. Hun uttrykker på samme måte som Håkon og Ingrid, misnøye med programmene. Hun opplevde at det var for tungvint å bruke de, og at det heller var bedre å prøve uten.

### 4.1.5 Lite medbestemmelse

Funnene som peker på informantenes opplevelse av medbestemmelse, er ganske entydige: de forteller om lite rom for medbestemmelse. Erik var den eneste som hadde et eget opplegg utenfor klassen. Han forklarer han at aldri var med i utformingen av opplegget: «Nei, det var sjeldent det var noe interessant ... Men det var for så vidt et greit opplegg, så det hadde ikke så mye å si».

Resten av informantene, Synne, Håkon, Jenny og Ingrid, fulgte stort sett opplegget til resten av klassen, og opplevde dermed at de ikke hadde noe rom for medbestemmelse. Synne, som av og til fikk gå ut av klasserommet for en grundigere gjennomgang av stoffet, opplevde ikke dette som noe problem: «Det var alltid bestemt på forhånd ... Men jeg hadde alltid mulighet til å si fra om det var noe, men jeg hadde ikke det, jeg følte alt gikk fint». Håkon forteller ingenting om hvorvidt det var rom for innspill eller ikke. Jenny hadde ikke et eget opplegg i grunnskolen, og hun kunne dermed ikke komme med innspill på hva tilretteleggingen inneholdt, eller hvordan den ble gjennomført. Heller ikke Ingrid var med på å bestemme noe, da heller ikke hun hadde et spesifikt opplegg. Hun forteller om lesekurset hun deltok på, men dette var planlagt på forhånd, så heller ikke her var det noe rom for medbestemmelse. Men Ingrid hadde noe medbestemmelse da det kom til gjennomføring av prøver. Hun forklarer at hun kunne bestemme om hun ville ha skriftlig eller muntlig, eller en blanding.

## 4.2 Opplevelsen av relasjoner

Denne kategorien handler om hvordan informantene har opplevd forholdet, eller relasjonene, til de voksne i skolen. De har blitt spurt om å beskrive litt om hva de mener er viktig i slike relasjoner, samt reflektere litt rundt relasjonene de selv har hatt.

### 4.2.1 Hva er viktig i slike relasjoner?

Etter mange år i skolen, hadde alle informantene noen tanker rundt hva som er viktig i slike relasjoner. Erik mener mye av det går på ærlighet, og det å kunne si fra og da bli hørt. Han påpeker at et tegn på en god relasjon er at man kan si ifra om alt. Han viser til et eksempel på noe han kunne sagt:

Det at jeg kan si at det her, det funker ikke, nå er det drittkjedelig, det å bare kunne si det ... Og så er det ikke alltid en trenger å si det heller. Ofte skjønnte læreren det også, at i dag var det ikke så gøy å lese.

Ingrid beskriver noe av det samme som Erik gjør. Hun mener at det er viktig å bli godt kjent med hverandre, og at dette vil føre til en trygghet, som videre vil føre til rom for å snakke sammen. Hun utdyper at med noen lærere får man en bedre kontakt med enn andre, uten noen spesiell forklaring. Hun forteller at med noen lærere så merker man bare en viss trygghet: «Jeg bare merker det».

Synne legger vekt på noe av det samme som Erik og Ingrid gjør. Hun beskriver det slik:

At de tar seg tid til å høre. Før så hadde jeg mye spørsmål, var mye usikker på det jeg gjorde, for jeg visste ikke om det var rett ... Ja, rett og slett at de tok seg tid, og at de tok litt initiativ selv.

Hun mener at de voksne selv må skjønne når det er tid for spørre om alt er i orden. Hun utdyper videre: «De gangene jeg ikke ble tatt ut, så hang jeg etter i de fagene, så egentlig det at de selv tar initiativ til å høre på det jeg har og si».

Jenny er den eneste som trekker fram selve vansken. Hun har etter mange år uten hjelp, innsett hva som er viktig i slike relasjoner. Hun har reflektert mye rundt det, og hun trekker fram viktigheten av å være klar over hva eleven sliter med og å være forberedt i møte med eleven. Hun forklarer det slik:

Det jeg tenker er viktigst er nok at de har en forståelse for hvordan ting fungerer for meg ... Og så at de bruker humor og ikke er bare seriøse hele tiden, da mister i hvert fall jeg interessen fort.

Håkon opplever det som noe vanskelig å sette ord på hva han mener er viktig i slike relasjoner. Han formulerer seg slik: «Være gode venner med de da [altså lærerne]». Han mener at et slikt vennskapelig forhold vil kunne føre til en trygghet. Videre uttrykker han at lærerne ikke må glemme hvordan det er å være elev: «Fordi det er noen på en måte som har glemt litt av hvordan det er å være ung, og andre kanskje forstår mer elevene».

#### 4.2.2 Hvordan har relasjonene vært?

Det er noe forskjell i hvor mange relasjoner informantene har hatt i grunnskolen. Men noen har det selvfølgelig vært, og videre vil informantenes tanker og følelser rundt disse

relasjonene bli presentert. For å unngå data om tredjepersoner, vil det ikke bli mye fokus på enkeltforhold, men heller fokus på forholdet til alle de voksne i grunnskolen.

Erik er den eneste av informantene som i grunnskolen hadde en lærer knyttet til den tilrettelagt leseopplæringen. Han forteller at han opplevde dette forholdet som svært trygt og stabilt: «Ja, så fikk jo veldig god kontakt med den voksne da, og det var greit». Han utdyper også at de andre lærerne han hadde på barneskolen, var trygge relasjoner, som alle tok høyde for vansken hans. Når Erik kom over på ungdomsskolen, synes han relasjonene til de voksne endret seg litt: «For de hadde ikke helt det samme opplegget, jeg tror jeg var bortskjemt med opplegget på barneskolen med egen lærer, så ikke helt det samme». Han opplevde at relasjonene var noe mer på avstand, og at det var noe ustabilt. Han uttrykker at det var noe mer uregelmessighet i hvilke lærere han hadde med å gjøre. Men Erik understreker at det fortsatt var trygge, gode forhold, og at han nok hadde vært over gjennomsnittet bortskjemt på barneskolen.

I motsetning til Erik, har ikke Synne og Håkon hatt en fast voksen tilknyttet den tilrettelagte leseopplæringen. De har stort sett hatt med faglærere å gjøre. De gangene Synne var ute av klasserommet, var det faglærer som var med. Håkon hadde også med faglærer ut av klasserommet, når han skulle gjennomføre prøver på eget rom. Begge to har opplevd disse forholdene som gode. Videre utdyper Håkon at det er noen lærere man får bedre kontakt med enn andre. Hvorfor det er sånn, forklarer han slik: «Fordi det er noen som på en måte har glemt litt av hvordan det er å være ung, og andre kanskje forstår mer elevene». Han presiserer også at det ikke nødvendigvis var kun læreren som var skyld i de dårlige relasjonene: «Nei, at de er litt strenge og så er vi kanskje litt pøbler, og så blir det en dårlig relasjon med den læreren».

Ingrid, som de andre informantene, uttrykker at forholdene til de voksne i grunnskolen har vært greie. Men Ingrid hadde i grunnskolen svært mange lærere. Hun forteller at hun trolig har hatt opp mot 40 lærere. Hun beskriver dette som svært slitsomt. Og hun reflekterer en del rundt dette, og uttrykker at det dermed har vært vanskelig for henne å skape lange, trygge relasjoner.

Jenny hadde ikke diagnosen i grunnskolen, og relasjonene hennes har dermed vært med vanlige lærere. Hun forteller at mange av disse forholdene har vært svært bra. Hun påpeker at de hun har hatt et godt forhold til, har gjort mye bra for henne med tanke på det hun har slitt med. Hun reflekterer derimot over at hun tror ikke alle lærerne skjønnte hvor

vanskelig hun faktisk hadde det: «Jeg sa ifra hvordan jeg ville ha det, men de skjønte ikke behovet». Men samtidig er hun positiv til den hjelpen hun har fått.

Synne og Ingrid forteller litt om hvorfor de tror noen av forholdene har vært noe dårligere. Det de trekker frem er lærerens evne til å lært bort. Synne forklarer: «Den slet litt med å lære bort faget ... vedkommende var ikke den rette læreren for meg». Ingrid uttrykker noe av det samme: «Det var jo noen som ikke var like flinke til å lære bort, og som det var vanskelig å få kontakt med». Begge to trekker også fram at de opplevde det som vanskelig å spørre enkelte lærere om hjelp, men at dette nok hadde med de selv å gjøre, ikke hvordan forholdet til lærerne var. Jenny forklarer også at noen av relasjonene har vært mindre bra. Hun derimot, trekker fram egen interesse for faget, og lærerens evne til å hjelpe henne, som grunn til at relasjonen ikke var spesielt bra.

### 4.3 Opplevelsen av tilhørighet

I denne kategorien vil jeg presentere informantenes tanker rundt opplevelsen av tilhørighet. Opplevelsen av tilhørighet går igjen i flere av kategoriene nevnt over. I dette kapittelet vil informantenes tanker om hva de legger i det å være inkludert bli presentert.

#### 4.3.1 Hva ligger i det å være inkludert?

Hva informantene legger i det å være inkludert, er nok ikke noe de har tenkt mye på. Alle opplevde det som noe vanskelig å sette ord på hva de mener det betyr, men de har alle prøvd å si noe om hva de mener.

Erik og Håkon er nok de to som er mest enig om hva de legger i det å være inkludert. Erik beskriver det slik: «Det å være inkludert mener jeg handler om å være en del av et felleskap, samme hvem du er». Håkon er noe kortere i sin forklaring: «At man blir med på ting». Han utdyper at med dette mener han at man i skolesammenheng skal få være med på alt, til tross for eventuelle vansker.

Synne er også noe kort i sin beskrivelse av det å bli inkludert: «Det at jeg får vært med litt i klassen, men også litt utenfor». Hun forteller videre at det også er viktig for henne at det å bli tatt ut av klassen ikke gjør noe. At det ikke får konsekvenser for henne. Videre tilføyer hun at det å ha rom for å velge, også er en viktig del av hennes oppfatning av inkludering. Hun forteller at hun hadde hele tiden valget om å gå ut av klasserommet eller ikke, og at dette er var viktig for henne i opplevelsen av inkludering.

Jenny og Ingrid har litt andre tanker rundt hva de mener ligger i det å være inkludert. Ved spørsmål om hva Jenny legger i det å være inkludert, svarer hun følgende: «Det jeg legger i det å være inkludert vil være at de [lærerne] sier ifra, gir god informasjon, spør meg hvordan eller hva som skjer og lytter til det jeg sier». Ingrid har en sammenfallende forståelse som Jenny om hva som ligger i det å være inkludert:

Det jeg legger i det å være inkludert, er at man lar andre slippes inn i samtalen og hvis personen ikke er så flink til å komme inn i samtalen selv, kan man stille personen et spørsmål for å komme inn i samtalen.

På spørsmålet om han har følt seg inkludert, svarer Erik at det har han i aller høyeste grad gjort. Han reflekterer rundt det at det ved enkelte skoler kan oppstå grupperinger, og at det kan oppstå grupper basert på interesser eller om man sliter med noe. Han føler selv at han aldri har vært en del av en sånn gruppering. Han har hele veien følt seg som en del av fellesskapet, og at dysleksien aldri har påvirket dette.

Ja, jeg har ikke følt at liksom, altså en ting er når du har ett eller annet sånn som det der, som gjør at du er annerledes, kan man ofte oppleve at du ... altså jeg har jo aldri blitt mobba.

Han understreker også at han hele tiden har hatt andre interesser og hobbyer, og at han aldri har følt seg som «gutten med dysleksi»:

Og så hadde jeg jo andre ting som interesserte meg, sånn idrettsmessig og sånt, det er jo mest idrett det går i, og snakkes om, det at jeg ikke kunne lese så godt, det brydde vi ikke oss så veldig mye om.

Til slutt presiserer han at han aldri var alene om å slite med lesing- og skriving. Håkon presenterer også dette som en grunn til at han alltid har følte seg inkludert: «Jeg var jo ikke den eneste på en måte». Han forteller at det aldri har vært meg og de, men heller oss. Han forteller også at han alltid har følt seg som en del av klassen, og har alltid vært med på det de andre har gjort.

Jenny forteller også at hun har følt seg som en del av klassen. Hun forteller det slik: «Vi var en ganske sammensveiset klasse faktisk, ingen brydde seg om at en var dårligere enn en annen». Som Erik og Håkon, var heller ikke Jenny alene om å slite litt. Hun opplevde at siden det var flere som hadde ulike vansker, ble hennes egen vanske ikke så altfor synlig. Hun



fikk diagnosen ganske sent, men hun forteller at følelsen av tilhørighet ikke endret seg etter diagnosen.

Ingrid konkluderer med at hun stort sett har følt seg inkludert i skolen. Hun forteller at det sosiale livet har heller aldri blitt påvirket av dysleksien. Men ved spørsmålet om hun opplever at det har blitt gjort forskjell på henne og medelever, forteller hun: «Mhmm, det blir jo litt forskjell, for jeg er jo den eneste som går ut». Men hun understreker at dette ikke nødvendigvis opplevdes som en negativ forskjell.

Synne er den eneste av informantene som opplever det som noe vanskelig å svare på om hvorvidt hun har følt tilhørighet eller ikke. Hun forteller at hun på barneskolen var mye ute av klassen, og dermed vet hun ikke helt om hun har følt tilhørighet. Hun presiserer at hun aldri har følt seg utestengt. Hun reflekterer rundt at hun aldri har vært den som tok mest plass i klasserommet, men at dette kom verken av dysleksien, eller forholdet til medelevene.

## 5. Diskusjon

Hensikten med denne undersøkelsen er å få en nyansert innsikt i videregående elever med dysleksi sin opplevelse av den tilrettelagte leseopplæringen de ble gitt i grunnskolen. I dette kapittelet skal jeg drøfte og tolke de sentrale funnene som ble presentert i kapittel 4. Drøftingen vil gjøres på bakgrunn av det teoretiske rammeverket som tidligere har blitt presentert.

Før jeg sammenfatter og konkluderer rundt problemstillingen, vil jeg frambringe oppgavens forskningsspørsmål:

- Hvordan ble tilretteleggingen gjennomført?
- Hvordan opplevde elevene relasjonen til den som gjennomførte den tilrettelagte leseopplæringen?
- Hvordan opplevde elevene tilhørigheten til klassen?

For å svare på forskningsspørsmålene, har jeg valgt å presentere og drøfte tre sentrale funn:

- Ulik grad av tilrettelegging grunnet forskjeller i når diagnose ble stilt
- Opplevelsen av relasjoner
- Opplevelsen av tilhørighet

Disse funnene vil være med å gi et samlet svar på studiens problemstilling.

## 5.1 Ulik grad av tilrettelegging grunnet forskjeller i når diagnose ble stilt

For å besvare det første forskningsspørsmålet vil følgende fire aspekter drøftes: forskjeller i når dysleksien ble identifisert, spesifikt opplegg eller en del av ordinær undervisning, inne eller ute av klasserommet og bruk av konkrete tiltak.

### 5.1.1 Forskjeller i når dysleksien ble identifisert

Studiens funn viser at det er stor variasjon i når informantene fikk identifisert at de hadde lese- og skrivevansker. Flere av de fikk ikke påvist dysleksi før lengre ut i grunnskoleløpet. Det er urovekkende at flere av informantene ikke ble diagnostisert før flere år ut i grunnskolen og funnene er i strid med det Helland et al. (2021, s. 414) hevder om at man kan fange opp de med risikofaktorer for lese- og skrivevansker allerede i barnehagen. Funnene kan se ut til å ha en sammenheng med Solem (2021), som belyser at elever med spesifikke lese- og skrivevansker gjennomgående blir fanget opp for sent. Tall i nyere undersøkelser viser at ca. halvparten av de som fikk påvist dysleksi eller spesifikke språkvansker ikke fikk diagnosen før ungdomsskolen eller senere (Valle & Solem, 2021). Dette kan virke til å være et paradoks, da vi vet det er mulig å fange opp risikoelever allerede i barnehagealder.

Flere forskere påpeker at tidlig identifisering og tidlig systematisk hjelp vil være svært viktig for å kunne avhjelpe de vanskene eleven har, og dermed redusere sjansen for at eleven vil trenge mer inngripende tiltak, som spesialundervisning (Bowyer-Crane et al., 2008; Høien & Lundberg, 2012, s. 248; Mathes et al., 2005). Valle og Solem (2021) mener grunnen til sen oppdaging er mangel på riktig kompetanse hos de ansatte i skolen, da spesielt hos de nyutdannede lærerne. Resultatene kan peke på at lærerne til informantene ikke innehadde den riktige kompetansen for å kunne oppdage at de slet med lesing. Å inneha tilstrekkelig kunnskap om lese- og skrivevansker vil også være avgjørende for å skape et inkluderende læringsmiljø (Høien & Lundberg, 2012, s. 255), som videre vil ha stor betydning for effekten av de pedagogiske tiltakene (Foorman & Al Otaiba, 2009).

### 5.1.2 Spesifikt opplegg eller en del av ordinær undervisning

Funnene viser at det er stor variasjon i når elevene fikk påvist dysleksi, og det er dermed stor variasjon i hva slags tilrettelegging elevene har fått i grunnskolen. Kun en

informant forteller om et spesifikt opplegg rettet mot lesing, mens en annen forteller om tilrettelegging av skolehverdagen generelt. Disse resultatene strider med Lyster (2019, s. 67) som presiserer at flere med dysleksi vil kreve en mer systematisk tilnærming enn det som blir gitt i klasserommet, og at denne tilnærmingen og de relevante tiltakene bør setter i gang så tidlig som mulig for å kunne hindre vanskene i å utvikle seg (Lyster & Frost, 2014, s. 346). Det at nesten ingen av informantene har fått et spesifikt opplegg rettet mot lesing, kan ha en sammenheng med at det er vanskelig å komme med generelle råd om hvordan man skal organisere undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Det finnes ikke én undervisningsmetode eller én måte å organisere på som vil fungere for alle med lese- og skrivevansker, da behovene vil være svært individuelle (Lyster, 2019, s. 109). Alle elever møter skolen, med ulike bakgrunner, holdninger og behov (Nordahl & Overland, 2021, s. 21), og elevene med dysleksi vil aldri være helt like, da deres vansker kan utarte seg ulikt. Alt dette vil være med å avgjøre hva de pedagogiske eller spesialpedagogiske oppleggene skal inneholde (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 31). Derfor er det viktig at hjelpeundervisningen, uansett hvordan den blir gjennomført, tar utgangspunkt i den kunnskapen som har kommet fram gjennom grundig diagnostisering. Ingen elever er helt like når det kommer til faktorer knyttet til leseprosessen, dermed vil resultatene av ulike kartleggingstester kunne gi veiledning til hvilke pedagogiske tiltak som vil hjelpe eleven med å oppnå adekvate leseferdigheter (Høien & Lundberg, 2012, s. 247).

Dysleksi er en vedvarende vanske, men med riktig og god undervisning vil det være mulig å avhjelpe noen av vanskene personer med dysleksi opplever (Hudson et al., 2011, s. 510). Som beskrevet og drøftet over, vil de fleste elever med dysleksi trenge en systematisk tilnærming til læring, men flere vil kunne ha et godt utbytte av ordinære undervisningsmetoder (Lyster, 2019, s. 67). Dette ser ut til å stemme overens med det flere av informantene forteller. Tre av informantene har aldri fått noe form for direkte undervisning eller tilrettelegging knyttet til leseopplæringen, og de har alle deltatt i den ordinære undervisningen, utenom noe bruk av konkrete tiltak knyttet til gjennomføring av prøver og/eller presentasjoner. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i den norske skolen, og det skal gjelde *alle* elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17; Nordahl & Overland, 2021, s. 20). Det er rimelig å tenke at disse elevene har fått sin tilpasset opplæring innenfor klasserommets fire vegger. Som Moen (2021, s. 31) og Nordahl og Overland (2021, s. 21) understreker, vil de aller fleste få en tilpasset opplæring gjennom den ordinære

undervisningen og det læringsmiljøet de møter i den enkelte klasse, og det kan se ut til at dette har vært tilfellet for de fleste informantene.

### 5.1.3 Inne eller ute av klasserommet

Resultatene i denne studien viser at de fleste av informantene har fått sin opplæring i det ordinære klasserommet, som kan ha en sammenheng med Lyster (2019, s. 67) som viser til at flere elever med dysleksi vil ha et godt nok utbytte ved deltagelse i den ordinære undervisningen. Det presenteres ikke om hvorvidt tilretteleggingen for elever med dysleksi skal skje i eller utenfor klasserommet, men Solevåg et al. (2020, s. 30) påstår at disse elevene ofte vil ha et behov for en-til-en undervisning. Det generelle barnet vil kunne lære mye kun ved å oppholde seg i stimuli rike miljø, men dette vil ofte ikke være tilfellet for elever med dysleksi. Disse elevene vil trenge mer tid og direkte veiledning, noe som kan være vanskelig å oppnå i et vanlig klasserom (Høien & Lundberg, 2012, s. 251). Det kan se ut til at funnene har en sammenheng med Solevåg et al. (2020, s. 30) som viser til at lærere ofte prioriterer det sosiale fellesskapet over det faglige, da de mener elevene har et like stort behov for sosial trening, en trening som skjer best inne i klasserommet. Det kan dermed argumenteres for at elevene har vært sosialt inkluderte, da de har hatt mulighet til å ta del i de aktivitetene som har foregått i klasserommet (Strømstad et al., 2004, s. 3). Om informantene har vært faglig inkluderte, er det noe vanskeligere å svare på. Strømstad et al. (2004, s. 2) viser til at faglig inkludering ikke er oppnådd kun ved fysisk tilstedeværelse. Faglig inkludering innebærer også at man kontinuerlig lærer og utvikler seg, og dermed er det nødvendig at innhold og arbeidsmåter tilpasses hver enkelt elev (Strømstad et al., 2004, s. 2). Resultatene peker på at det fysiske aspektet ved den faglige inkludering er oppnådd, men at tilpassingen av innhold og arbeidsmåter ser ut til å ikke være oppnådd i den grad den bør. Dog, uttrykker flere av informantene at de er glade for at de har fått vært inne i klasserommet. Dette kan tolkes som at informantene i denne studien har verdsatt den sosiale inkluderingen over den faglige inkluderingen.

Ideen om inkludering og en skole for alle presiserer ikke hvorvidt elever med spesielle opplæringsbehov bør være inne eller ute av klasserommet, men som Haug (2014, s. 6) beskriver, er det ultimate målet med inkludering at absolutt alle skal gå i en vanlig klasse. En årsak til at det er blitt prioritert å ha elevene inne i klasserommet, kan ha en sammenheng med Solevåg et al. (2020, s. 26) som mener at selv de som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte av den ordinære undervisningen, skal føle tilhørighet til en klasse og kunne ta

del i fellesskapet. Til tross for at det ultimate målet med inkludering er at alle skal gå i en vanlig klasse og føle tilhørighet til en klasse (Haug, 2014, s. 7), understreker Solevåg et al. (2021, s. 30) at flere elever som sliter med lesing og skriving vil dra fordel av å få noe av opplæringen utenfor klasserommet som en-til-en undervisning. Dette kan oppfattes som noe motsigende, og som Strømstad et al. (2004, s. 2) påpeker, vil en slik opplæring utenfor klasserommet kunne føre til mangelfull inkludering, da spesielt faglig og sosialt. Det vil også være vesentlig å ta i betraktning at inkludering er et indre begrep, og den personlige opplevelsen av inkludering (Haug, 2017, s. 212) vil være like viktig som den faglige og sosiale. Dette vil bli videre drøftet i kapittel 5.3.2.

På bakgrunn av dette er rimelig å stille et spørsmål om hvorvidt elever med lese- og skrivevansker både er inkludert, men også får den tilretteleggingen de bør ha. Det er umiddelbart klart at svaret ligger i det spesialpedagogiske feltet. Tidligere nevnt, og som Mjøs (2016, s. 90) belyser, er det helt nødvendig med spesialpedagogisk kompetanse dersom skolene og undervisningen skal bli mer inkluderende. Et tett samarbeid mellom allmennpedagogene og spesialpedagogene vil kunne føre til en mer inkluderende praksis, samt bedre tilpasset opplæring for alle elever (Mjøs, 2007, s. 439). Ikke bare vil det være nødvendig med god nok spesialpedagogisk kompetanse etter at vanskene er oppdaget og tilretteleggingen skal starte, det vil også være helt nødvendig at skolene innehar den riktige kompetansen til å kunne tidlig oppdage de elevene som sliter (Valle & Solem, 2021).

#### 5.1.4 Bruk av konkrete tiltak

Det finnes mange måter man kan hjelpe elever med lese- og skrivevansker på, og hver enkelt elev vil kreve ulike tilnærminger. Studiens funn viser at det er tre konkrete tiltak som blir nevnt, som kan beskrives som den smale forståelsen av tilpasset opplæring som er knyttet til en forestilling om at «tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på» (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Det er derimot varierende i hvor stor grad informantene i denne studien har fått tilbud om eller benyttet seg av de ulike tiltakene.

Det første konkrete tiltaket er *lesekurs*. Resultatene viser at det er kun to informanter som forteller om gjennomføring av et slikt kurs, til tross for at slike lesekurs har vist seg å være en svært gunstig arbeidsmetode for elever med lese- og skrivevansker, samt at slike kurs har hatt bedre effekt enn lignende tiltak som er gjennomført i den ordinære undervisningen

(Chapman et al., 2009; Hall & Burns, 2017, s. 63; Rygvold, 2017, s. 64). Slike lesekurs er en måte å organisere tilpasset opplæring eller spesialundervisning for de elevene som har et større opplæringsbehov enn det som kan imøtekommes i den ordinære undervisningen (Hagtvet et al., 2014, s. 117). Det at tre informanter ikke er blitt tilbudt lesekurs, kan tolkes som at tilpasningen som er blitt gjort i klasserommet har vært god nok, men som Hagtvet et al. (2014, s. 121) poengterer, vil man ikke i den ordinære undervisningen klare å oppnå den regelmessigheten og intensiteten som ofte vil være nødvendig for elever med spesielle opplæringsbehov, da for eksempel for elever med dysleksi.

De tre informantene som ikke mottok tilbud om lesekurs, forteller ingenting om hvorfor de ikke fikk et slik tilbud, men jeg tolker det som at en mulig årsak kan være mangler på ressurser. Hagtvet et al. (2014, s. 120) viser til at de har hatt god effekt av lesekurs som organiseres med 10 timer ukentlig over 10 uker. Det sier seg selv at dette vil kreve mye av den enkelte skolen, både i form av tid, penger og ressurser. Det vil være viktig at de relevante tiltakene, som lesekurs, blir igangsatt tidlig i skoleløpet (Lyster & Frost, 2014, s. 346). En annen årsak til at det ikke er blitt gjennomført lesekurs på skolene til de tre informantene, kan være mangel på kunnskap blant de ansatte. Som Høien og Lundberg (2012, s. 255) understreker, vil det være helt nødvendig at de ansatte på skolene har tilstrekkelig kunnskap om lese- og skrivevansker. Dette presiseres også av Valle & Solem (2021) som viser til at det ikke kun vil være nødvendig med den riktige kompetansen for å kunne tilpasse opplæringen, men også kompetansen for å kunne oppdage elever med vansker, samt forebygge.

Det andre konkrete tiltaket er *muntlig tilrettelegging*. Funnene viser at få informanter forteller om bruk av muntlig støtte eller tilrettelegging, noe som strider med Aas (2021, s. 98) som poengterer at elever med dysleksi stort sett er svært sterke muntlig. Disse elevene vil klare å uttrykke det de kan av fagstoff på en mye bedre måte gjennom muntlig presentasjoner og prøver enn skriftlige oppgaver. Dysleksi skyldes vansker med ett eller flere aspekter ved språklige funksjoner eller vansker med visuell og/eller verbal integrasjon, som understreker at dysleksi henger nøye sammen med vansker knyttet til bearbeiding av språklige elementer. Det er dermed ikke unaturlig at elever med dysleksi vil kunne ha vanskeligheter med å tilegne seg kunnskap gjennom lesing samt uttrykke seg gjennom skrift. Det vil dermed være avgjørende å benytte seg av muntlige alternativer dersom eleven er sterk muntlig (Aas, 2021, s. 98). På bakgrunn av funnene og informantenes uttalelser, kommer ikke mangel på muntlig støtte av mangel på tilbud. Noen av informantene ga uttrykk for at det å snakke høyt foran andre opplevdes som ubehagelig, og det er derfor rimelig å tenke at dette kan være en grunn til at de

ikke forteller om tilbud av muntlig støtte. Dette kan ha en sammenheng med emosjonelle vansker og lav selvtillit blant elever med dysleksi. Solem (2015, s. 48) viser til at psykiske vansker, som for eksempel lav selvtillit, er en vanlig følgevanske til dysleksi. Dette støttes av Helland (2012, s. 320) som belyser at lav selvtillit og angst ofte preger hverdagen til mennesker med dysleksi. Bru (2008, s. 141) understreker at den gjennomgående dårlige selvtilliten blant elever med dysleksi, vil kunne følge med inn i voksen alder, som igjen vil kunne påvirke deres psykiske helse.

Det siste konkrete tiltaket som presenteres er bruken av ulike *digitale verktøy*. Funnene viser at dette er det konkrete tiltaket som er mest brukt, hvilket kan ha en sammenheng med Rygvold (2017, s. 68) som forklarer at slike verktøy kan brukes for å kompensere for svake ferdigheter innen lesing og skriving. Fordelen med slike verktøy er at de lett kan tilpasses hver enkelt elevs behov, i tillegg til at verktøyene gir raske tilbakemeldinger på det eleven gjør. Det er også et type tiltak som er mindre synlig enn andre tiltak, som for eksempel lesekurs og muntlig tilrettelegging. Gjennom å benytte seg av slike programmer, vil man kunne trene opp ulike ferdigheter som trengs for å mestre lesing (Lyster, 2019, s. 106).

Til tross for at fire av fem informanter forteller om bruk av digitale verktøy, er det stor variasjon i hvordan de har opplevd de ulike programmene. Studiens resultater gjør at man kan stille spørsmål ved hvor effektive de ulike digitale verktøyene egentlig er, da flere informanter opplever at verktøyene er svært tungvinte og slitsomme å bruke, og til tross for god opplæring, så har de ikke ønsket å benytte seg av programmene. I tillegg viser Wood et al. (2018, s. 81) til at det er usikkert hvor stor effekt slike program egentlig har på leseforståelsen hos elevene som sliter med lesing. Det understrekes at det vil kreve mer forskning for å sikkert kunne si noe om effekten av digitale hjelpemidler. Engenes (2011, s. 69) viser til to programmer, LingDys og TextPilot, som skal fungere godt for elever med dysleksi. Resultatene i denne studien peker på at dette ikke stemmer. Erstad (2010, s. 180) understreker viktigheten av at slike digitale hjelpemidler skal fremme elevens læring, men funnene viser at det ikke nødvendigvis har vært tilfellet for disse elevene. Den ene informanten som har hatt gode opplevelser med disse verktøyene, kan virke som har hatt et større ønske av å benytte seg av dem, og har derfor lagt ned et større arbeid i å forstå programmene.

## 5.2 Opplevelsen av relasjoner

For å besvare forskningsspørsmålet om hvordan elevene har opplevd relasjonene til de voksne i skolen, vil deres tanker og følelser rundt relasjonene her bli drøftet opp mot det relevante teoretiske rammeverket som er presentert om viktigheten av lærer-elev relasjonen og hvordan man skaper slike relasjoner.

### 5.2.1 Positive tanker og følelser knyttet til relasjonene

Funnene viser at det er flere ting informantene mener er viktig i lærer-elev relasjonen. Det som nevnes er ærlighet, føle seg hørt, trygghet, rom for å si fra, tar seg tid og humor. Det er noe variasjon i hvor mange relasjoner de ulike informantene har hatt og hvor lenge de ulike relasjonene har vart, men de hadde alle tenkt over hva de mente var viktig. Lærer-elev relasjonen vil være viktig for alle barn i skolen, men som Høien og Lundberg (2012, s. 256) understreker, er det ekstra viktig at metodene som blir brukt i arbeidet for elever med lese- og skrivevansker, er gjennomsyret av varme relasjoner mellom lærer og elev. Dersom eleven opplever at læreren bryr seg og viser tillit, vil mulighetene for utvikling og innlæring øke. En slik tillitsfull relasjon vil øke sjansen for intensitet og frekvens i arbeidet, noe vi vet vil være ekstra viktig for elever som sliter med lesing og skriving, med tanke på behovet for direkte undervisning (Høien & Lundberg, 2012, s. 251).

Det at relasjonen som er mellom lærer og elev er viktig, er en underdrivelse. Relasjonen som oppstår mellom lærer og elev vil ha en betydning på ulike områder av elevens fungering både i og utenfor skolen (Drugli, 2012, s. 66). Relasjonen som oppstår mellom læreren og eleven vil være en sentral faktor for elevens motivasjon og læring, som videre vil kunne få store betydninger for elevens læringsutbytte og helhetlig opplevelse av skolen (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58). I skolen skal elevene tilegne seg, ikke bare faglige kompetanser, men også sosiale, og relasjonen mellom lærer og elev vil være helt avgjørende i utviklingen av disse kompetansene (Hanssen, 2018, s. 368; Pianta, 1999, s. 67; Solevåg et al., 2020, s. 28). Ikke bare vil relasjonen som oppstår mellom lærer og elev være viktig for elevenes læring, men den vil også kunne påvirke elevenes opplevelse av tilhørighet, psykiske helse og relasjonen elevene imellom (Drugli, 2012, s. 66; Nordahl, 2010, s. 134).

Når man ser på relasjonen mellom lærer og elev, ser man ofte på to aspekter ved relasjonen; emosjonell støtte eller instruerende støtte (Evertsen et al., 2015, s. 36; Hanssen,



2018, s. 368; Pianta, 1999). Selv om denne oppgaven hadde til mål å se på relasjonen mellom lærer og elev knyttet til den tilrettelagte leseopplæringen, altså den instruerende støtten, kan det se ut til at svarene til informantene retter seg mer mot den emosjonelle støtten. Mens den instruerende støtten kan tolkes som blant annet tilrettelegging for læring og språkmodellering, kan den emosjonelle støtten tolkes som positivt klima, personalfølsomhet og respekt for barns perspektiver (Evertsen et al., 2015, s. 36; Hanssen, 2018, s. 368; Pianta, 1999). Basert på funnene, er det derfor rimelig å tenke at informantene mener det emosjonelle aspektet ved en relasjon er viktigere enn det instruerende aspektet.

Bru (2008, s. 137) viser til at elever med lese- og skrivevansker ofte kan streve mer med relasjoner til lærerne enn andre elever. Funnene viser at dette ikke har vist seg å være tilfellet for denne studiens informanter. Alle forteller om positive, trygge og stabile relasjoner til voksenpersonene de har møtt i grunnskolen. På bakgrunn av funnene, hva informantene forteller om hva de mener er viktig i relasjonene og hvordan de har opplevd relasjonene, kan det virke til at tillit står sterkt hos informantene. Dette henger godt sammen med det Brandtzæg et al. (2017, s. 10) understreker om tillit som selve virkestoffet i lærer-elev relasjonen. Gode relasjoner vil stort sett bestå av mennesker med gjensidig tillit til hverandre. I disse relasjonene vil lærer måtte forholde seg til elevene på en slik måte at tillit oppstår, ved da og lytte, holde avtaler, være forutsigbar og troverdig, imøtekomme sentrale behov og være positivt innstilt (Nordahl, 2010, s. 139).

Som presentert over, viser funnene at informantene i stor grad har vært svært fornøyde med de ulike relasjonene de har hatt i grunnskolen. I midlertidig trekker flere av informantene fram at noen av relasjonene ikke har vært like gode. De forklarer at det er noen lærere man får bedre kontakt med enn andre, og at det ikke alltid finnes en forklaring på hvorfor, men de trekker fram noen punkter som være en forklaring på hvorfor noen av relasjonene ikke har utviklet seg til å bli gode; ustabilitet i lærergruppen, lærerens evne til å lære bort og vansker med å opprette kontakt. Dog legger ikke informantene alt ansvaret over på lærerne. De forklarer at de selv har hatt skyld når noen av relasjonene ikke har blitt positive. Dette kan ha vært egen oppførsel eller personlighet. Det at elevene selv tar på seg noe av ansvaret knyttet til de negative relasjonene, kan virke å stride noe mot hva teorien forteller oss. Der understrekes det at det er læreren som er ansvarlig for relasjon, og at det er lærerens oppgave å etablere gode relasjoner med elevene sine, samt arbeide systematisk for at disse relasjonene kan opprettholdes og videreutvikles (Nordahl, 2010, s. 139). At ikke alle relasjonene man har til lærerne er positive vil være helt naturlig. Og når slike negative relasjoner oppstår, ligger

det profesjonelle ansvaret hos læreren, ved målrettet jobbing og endring av egen atferd (Drugli, 2012, s. 121). Jeg tolker det derfor som at elevene muligens har ilagt seg selv et litt for stort ansvar for de relasjonene som ikke har gått så bra. Heldigvis peker funnene på at det har vært få slike negative relasjoner.

På samme måte som det ikke finnes en oppskrift på hvordan man kan tilrettelegge leseopplæringen for elever med dysleksi, da de alle vil kreve ulik tilnærming, vil det heller ikke finnes en oppskrift på hvordan man kan skape gode relasjoner til elevene. Som Nordahl (2010, s. 138) belyser, er relasjoner situasjonsavhengig. Man kan dermed ikke gi noen konkret beskrivelse av bestemte teknikker for hvordan man kan etablere en god relasjon til et annet menneske.

## 5.3 Opplevelsen av tilhørighet

For å besvare forskningsspørsmålet om hvordan elevene har opplevd tilhørigheten til klassen, vil det i dette kapitlet bli sett på hva elevene mener det betyr å være inkludert. Informantenes tanker vil bli drøftet opp mot det relevante teoretiske rammeverket som tidligere er blitt presentert.

### 5.3.1 Vansker med å beskrive inkludering

Resultatene viser at flere av informantene opplevde vansker med å beskrive hva inkludering betydde for dem, en posisjon som kan støttes av Johnsen (2013, s. 19) som presiserer at inkludering er et statisk begrep, som vil si at det ikke vil være mulig å presentere én rett definisjon. En annen årsak kan også være at inkludering er et prinsipp i den norske skolen (Olsen, 2021, s. 99), og dermed er det ikke sikkert ideen om inkludering har vært noe som har direkte berørt elevene i deres skolehverdag. Flertallet av informantene knytter inkludering til felleskap i skolen og klasserommet. Det at man får være en del av et felleskap uansett hvilke bagasje man har, og at man alltid har muligheten til å kunne bli med på ting. Andre tanker er knyttet til hvor undervisningen finner sted. At det er mulighet til å få være inne i klasserommet, men også at man har muligheten til å gå ut, uten at det blir gjort noen stor greie ut av det. Og at det her finnes rom for å velge hvor man ønsker å være, at elevene får medbestemmelse i hvorvidt de ønsker å være ute eller inne av klasserommet.

### 5.3.2 Positive opplevelser med inkludering

Funnene viser at informantene har hatt positive opplevelser med inkludering i grunnskolen. Det som trekkes fram er at de alle har følt seg som en del av klassen, de har fått vært med på aktiviteter sammen med de andre elevene, og de har aldri følt seg utenfor på grunn av egne vansker. Dette kan ha en sammenheng med Haug (2014, s. 7) som presiserer at ambisjonene med inkludering som utviklingsprosess er at elevenes deltagelse i skolens kultur og læreplanbaserte aktiviteter skal øke, samt at ekskluderingen fra skolekulturen og de læreplanbaserte aktivitetene skal minimaliseres.

I dagens læreplanverk presiseres det at skolen skal utvikle et inkluderende læringsmiljø, hvor helse, trivsel og læring for alle er fremhevet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). For å kunne si noe om hvorvidt et inkluderende læringsmiljø er oppnådd, vil det være vesentlig å ta i betraktning at inkludering er et indre begrep og en subjektiv følelse (Hanssen, 2021, s. 248). Qvortrup & Qvortrup (2015, s. 76) hevder at man ikke kan definere inkludering som suksessfull før elevene selv har følt seg inkludert. Det er mye snakk om faglig og sosial inkludering, men Qvortrup & Qvortrup (2015, s. 76) mener dette ikke er et tilstrekkelig skille, og presenteres derfor en tredje tilnærming, nemlig den *opplevde* inkluderingen. Hanssen (2021, s. 248) understreker også at inkludering handler like mye om hvordan hver enkelt elev opplever å bli verdsatt og blir sett på som en likeverdig deltaker i fellesskapet. Politisk reises det ofte spørsmål knyttet til inkludering, men det opplevde perspektivet er stort sett fraværende i denne drøftingen (Allen, 2012, s. 229). Dette ser ut til å stride med Qvortrup & Qvortrup (2015, s. 76) og Hanssen (2021, s. 248) som poengterer viktigheten av den personlig opplevelsen av inkludering.

## 6. Oppsummering

Formålet med denne studien var å få innsikt i videregående elever med dysleksi sine opplevelser knyttet til tilrettelagt leseopplæring. Denne tematikken nærmet jeg meg ved å spørre elevene om hvordan de har opplevd den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen, ved å rette fokuset mot hvordan tilretteleggingen ble gjennomført, hvordan de opplevde relasjonene til de voksne og hvordan de opplevde tilhørigheten til klassen – alt i tråd med den kvalitative forskningstradisjonen. Studiens ambisjon har ikke vært å generalisere, men å få fram opplevelsene, tankene og stemmene til informantene som har deltatt. Dermed har studiens problemstilling vært som følger: «Hvordan opplevde videregående elever med dysleksi den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen?».

Funnene i denne studien viser at det er stor variasjon i når informantene fikk diagnosen dysleksi, og dermed er det store ulikheter i hva slags tilrettelagt leseopplæring de har fått. Funnene viser at et fåtall av informantene har fått et spesifikt opplegg rettet mot leseopplæringen. Kun én informant forteller om en tilrettelagt leseopplæring som ble gjennomført som et spesifikt opplegg. Resten av informantene forteller at de ikke har vært en del av et slikt opplegg, og at deres opplæring stort sett har foregått inne i klasserommet. Studiens funn ser ut til å stride med mye av det teoretiske rammeverket som er presentert i oppgaven, hvor det understrekes at elever med lese- og skrivevansker vil kreve en opplæring som er mer direkte og systematisk enn det kan være mulig å oppnå innenfor klasserommets fire vegger (Høien & Lundberg, 2012, s. 251; Lyster, 2019, s. 67; Solevåg et al., 2020, s. 30).

Flere konkrete tiltak blir nevnt av informantene, men også her viser funnene store ulikheter. Lesekurs, som har vist seg å være en gunstig arbeidsmetode for elever med lese- og skrivevansker (Rygvoid, 2017, s. 64), er det kun to informanter som er blitt tilbudt. Muntlig tilrettelegging som et konkret tiltak er det også kun to informanter som trekker fram. Resultatene viser at det konkrete tiltaket som flest informanter forteller om er digitale verktøy. Fire av fem informanter forteller om tilbud eller bruk av ulike digitale verktøy. Til tross for dette, er det stor variasjon i hvordan informantene har opplevd de ulike programmene de er blitt tilbudt. Flere informanter forteller om tungvinte og slitsomme programmer, som har ført til dårlig utnyttelse til tross for god opplæring. Nettopp disse funnene viser at Erstad (2010, s. 180) sin påstand om at slike verktøy skal fremme læring, ikke stemmer med funnene i denne studien. Noe som kan ses på som svært negativt, da slike verktøy ikke bare vil kunne være

med å trene opp ferdighetene man trenger for å lese, men de vil også kunne kompensere for de svake ferdighetene innen lesing og skriving (Lyster, 2019, s. 106; Rygvold, 2017, s. 68).

Et av målene med studien var at informantene skulle reflektere over hvordan de har opplevd relasjonene til de voksne i skolen, og hvordan de har opplevd tilhørigheten til klassen de har vært en del av. Dette var nok ikke noe informantene hadde tenkt på fra før av, og flere av de opplevde vansker med å sette ord på hva de tenkte. Etter en utdypning av spørsmålet, klarte til slutt alle å fortelle noe om disse opplevelsene. Til tross for varierende grad av tilrettelegging, forteller informantene om trygge, gode relasjoner til de voksne i skolen, samt positive opplevelser knyttet til tilhørighet.

### **Studiens implikasjoner i forhold til pedagogisk praksis**

For å kunne gi elever med dysleksi den tilretteleggingen de trenger i skolen, vil det være helt avgjørende å identifisere vanskene tidlig. Man vet at det er mulig å fange opp de med risikofaktorer allerede i barnehagealder (Helland et al., 2021, s. 414), og riktig kompetanse om lese- og skrivevansker blant barnehageansatte vil dermed være svært viktig for å kunne identifisere disse barna. Det vil også være viktig at skolen og dens ansatte anskaffer seg den nødvendige kompetansen for å kunne utforme en opplæring som treffer en mangfoldig elevgruppe, blant annet elevene med lese- og skrivevansker. Dette kan følges opp ved å øke den spesialpedagogiske kompetansen blant lærerne, samt legge til rette for mer undervisningskompetanse blant spesialpedagogene. Denne undersøkelsen bør derfor ha implikasjoner for en kompetanseheving knyttet til identifisering av og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker blant ansatte i barnehage og skole.

## **6.1 Studiens begrensninger og fremtidig forskning**

Det er fremkommet noen faktorer som kan ha svekket kvaliteten på studien. Størrelsen på studiens utvalg kan betraktes som en begrensning. Utvalget i undersøkelsen har vært begrenset til fem videregående elever med diagnosen dysleksi, og funnene som er presentert vil ikke uten videre kunne overføres til en større sammenheng. Men hensikten med dette prosjektet var ikke å generalisere, men heller å få en dypere innsikt i informantenes opplevelser knyttet til tilrettelagt leseopplæring. Ved å konsentrere meg om et fåtall informanter, har det gitt meg muligheten til å gjengi grundige og detaljerte beskrivelser knyttet til elevenes opplevelser. En annen mulig begrensning kan være at informantene i denne studien var strategisk utvalgt. Jeg hadde ingen kjennskap til noen av informantene, men

en av informantene var sønnen til en kollega av meg. Dette har trolig ikke hatt konsekvenser for studien min, da jeg hele veien har vært opptatt av å være transparent i min forskningsprosess. Jeg vil dermed argumentere for at studien er pålitelig og gyldig.

Som forsker av denne studien, har jeg ingen erfaringsmessige forforståelse knyttet til tematikken. Min forforståelse ligger i min kjennskap til det teoretiske bakteppe til temaet. Metoden som ble benyttet i denne oppgaven var delvis strukturerte intervju. På bakgrunn av dette ble en intervjuguide utformet. Min forforståelse kan ha påvirket meg i arbeidet med intervjuguiden. Jeg laget guiden på bakgrunn av min kjennskap til tema og hva jeg ønsket å innhente av informasjon. Faren ved en slik intervjuguide er at spørsmålene vil kunne være for snevre, som igjen vil kunne føre til at man kun får svar på det man selv mener er viktig (Jacobsen, 2015, s. 156). Selv mener jeg at min intervjuguide ikke var for strukturert, men at den heller ga noen føringer for hvor samtalen kunne styres. Hadde valget falt på et helt åpent intervju, uten noen form for struktur, frykter jeg at samtalene og svarene kunne blitt for diffuse. Det vil også være vesentlig å ta i betraktning at min kjennskap til det teoretiske bakteppe kan ha påvirket fortolkningen av intervjusvarene, som kan ses på som en metodologisk begrensning i oppgaven.

Det siste jeg ser på som en mulig begrensning er min egen manglende erfaring som forsker. Dette masterprosjektet var mitt første møte med innhenting og analyse av empiri. Erfaringen jeg har gjort meg er at det å innhente gode data er en kunst, og det er ikke en oppgave man skal ta lett på.

I mitt forskningsprosjekt har jeg sett på hvordan videregående elever med dysleksi har opplevd den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen. På bakgrunn av funnene, bør fremtidig forskning se på hvordan tilrettelagt leseopplæring i grunnskolen egentlig blir gjennomført, samt rette fokuset mot hvilken kompetanse barnehageansatte og lærere innehar om lese- og skrivevansker. Til slutt ville det vært ønskelig å gjennomføre en større undersøkelse knyttet til elevens egen opplevelse av tilrettelagt leseopplæring. Min studie er begrenset til svært få videregående elever med dysleksi, og derfor ville det vært ønskelig å intervju et større utvalg elever.

# Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*.  
Routledge
- Allen, J. (2012). Å tenke nytt om inkludering. I A. -L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 228-246). Universitetsforlaget
- Andersen, J. (2017). «Mixed methods»-design i helseforskning.  
*Sykepleien*, 105. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2017.64738>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet.
- Bergin, C. A. & Bergin, D. A. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21 (2), 141-170. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., Götz, K. & Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *The journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 422-432. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra: trygge barn i en mentaliserende skole. *Bedre skole*, 29(1), 10-15.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (s. 135-144). Hertervig Akademisk

- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm Akademisk
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. & Prochnow, J. E. (2009). Does success in the Reading Recovery Program Depend on Developing Proficiency in Phonological-Processing Skills? A Longitudinal Study in a Whole Language Instructional Context. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), 141-176. [https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_2)
- Dahle, E. & Knivsberg, A. M. (2013). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(2), 179-193. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2013.781953>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag. (2019, 23. mai). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1-20). Sage
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk
- Dørum, V. K. & Hanssen, N. B. (2018). Læreres arbeid med den grunnleggende leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. *Psykologi i kommunen*, (6), 1-9. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/lareres-arbeid-med-den-grunnleggende-leseopplaringen-for-minoritetsspraklige-elever/19.69>
- Engenes, E. M. (2011). Vedvarende lese- og skrivevansker: noen digitale muligheter. *Bedre skole* (4), 66-72. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%204%202011.pdf>
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen: en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget



- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. H. H. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen: en synteserapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger*. Universitetet i Stavanger
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen: betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole* (1), 58-63.  
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202013.pdf>
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. & Shaywitz, S. E. (2009). Uncoupling of Reading and IQ Over Time: Empirical Evidence for a Definition of Dyslexia. *Psychological Science*, 21(1), 93-101. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177%2F0956797609354084>
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag
- Foorman, B. & Al Otaiba, S. (2009). Reading remediation: state of the art. I K. Pugh & P. McCardle (Red.), *How children learn to read: Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia research and practice* (s. 257-274). Psychology Press
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag
- Gabrielsen, E. (2005). Kan leseferdigheter måles og sammenlignes? *Samfunnsspeilet*, 19(2), 39-44. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kan-leseferdigheter-maales-og-sammenlignes>
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (s. 145-157). Hertervig Akademisk
- Gabrielsen, E., Haslund, J. & Lagerstrøm, B. O. (2005). *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen: resultater fra «adult literacy and life skills» (ALL)*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. & Tilly, W. D. (2009). *Assisting students struggling with reading: response to intervention and multi-tier intervention to reading in the primary grades* (NCEE 2009-

- 4045). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen: dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk
- Hall, M. S. & Burns, M. K. (2017). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology, 66*, 54-66.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- Hanssen, N. B. & Khitruk, V. (2021). Understanding inclusion and inclusive education for students with special educational needs. I N. B. Hanssen, S. E. Hansén & K. Ström (Red.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: theoretical and practical perspectives* (s. 3-17). Routledge
- Hanssen, N. B. (2018). Preschool staff relationships with children with language difficulties: a comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(3), 366-381.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314112>
- Hanssen, N. B. (2021). «Jeg har prøvd alt ...» Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 245-261). Universitetsforlaget
- Hanssen, N. B., Hansén, S. -E. & Ström, K. (Red.). (2021). *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion*. Routledge
- Haug, P. (2004). 65 år med tilpassa opplæring i grunnskolen. I P. Hamre, O. Langlo, O. Monsson & H. Osdal (Red.), *Fag og fagnad: festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004* (s. 62-81). Høgskulen i Volda
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206-217. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/15017419.2016.1224778>

- Heie, M. & Frønes, T. S. (2020, 15. oktober). *Har norske elever like muligheter til å lære seg å lese godt?* Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/har-norske-elever-like-muligheter-til-a-lare-seg-a lese-godt/>
- Heiervang, E., Lund, A., Stevenson, J. & Hugdahl, K. (2009). Behavior problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(4), 251-256. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/080394801681019101>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Helland, T., Morken, F. & Helland, W. A. (2021). Kindergarten screening tools filled out by parents and teachers targeting dyslexia: Predictions and developmental trajectories from age 5 to age 15 years. *Dyslexia*, 27 (4), 413-435. <https://doi.org/10.1002/dys.1698>
- Heradstveit, D. & Bjørge, T. (1992). *Politisk kommunikasjon: introduksjon til semiotikk og retorikk* (2. utg.). Tano
- Hudson, R. F., High, L. & Otaiba, S. A. (2011). Dyslexia and the Brain: What Does Current Research Tell Us? *The Reading Teacher*, 60 (6), 506-515. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1598/RT.60.6.1>
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelige metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*, (2), 8-12. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%202%202010.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag
- Johnsen, B. H. (2013). Development towards the Inclusive School: practices, research and capacity building. I B. H. Johnsen (Red.), *Research Project preparation within*

- Education and Special Needs Education: introduction to theory of science, project planning and research plans* (s. 17-36). Cappelen Damm Akademisk
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Unipub
- Lagerstrøm, B. O. (2005). Hvor godt leser voksne nordmenn? *Samfunnsspeilet*, 19(2), 11-14. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvor-godt-leser-voksne-nordmenn--30873>
- Leitão, S., Dzidic, P., Claessen, M., Gordon, J., Howard, K., Nayton, M. & Boyes, M. E. (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 322-334. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1309068>
- Lindbäck, S. O. & Strandkleiv, O. I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring: hva er spesialundervisning og hva er ordinære opplæring?* Elevsiden
- Linder, A. (2019). *Profesjonell relasjonskompetanse: stjernestunder i det relasjonelle universet*. Pedagogisk forum
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

- Lyster, S. A. H. & Frost, J. (2014). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag: forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 341-369). Cappelen Damm Akademisk
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Gyldendal Akademisk
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J. & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), 148-182.  
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1598/RRQ.40.2.2>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Mellard, D. F. & Johnson, E. (2007). *RTI: A practitioner's guide to implementing response to intervention*. Corwin
- Mikkelsen, R. (2019). Relasjonsledelse i et dannelsesperspektiv. I M. H. Olsen & R. Mikkelsen (Red.), *Relasjonsledelse* (s. 13-30). Cappelen Damm Akademisk
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole: en studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 84-98). Cappelen Damm Akademisk
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage

- Mulder, H., Pitchford, N. J. & Marlow, N. (2011). Inattentive behavior is associated with poor working memory and slow processing speed in very pre-term children in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 147-160.  
<http://dx.doi.org/10.1348/000709910X505527>
- Murray, C. & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the schools*, 41 (7), 751-762.  
<https://doi.org/10.1002/pits.20015>
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning: i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-143). Gyldendal Akademisk
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497. <https://doi.org/10.1080/13603110802632217>
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og samhandling i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring: et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 91-107). Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke: forsterket grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

- Olsen, L. B. & Madsbjerg, S. (2009). Lesekurs for hele trinn: en felles innsats. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis* (s. 335-358). Cappelen Akademiske Forlag
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, (3), 58-63.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%203%202010.pdf>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk
- Olsen, M. H. (2015, 5. januar). *To søyler i en inkluderende skole*. Utdanningsforskning.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Olsen, M. H. (2021). A practical-theoretical perspective on the inclusive school in Norway. I N. B. Hanssen, S. E. Hansén & K. Ström (Red.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: theoretical and practical perspectives* (s. 99-114). Routledge
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2011). Analyzing talk and text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., 529-543). Sage
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusjon: den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. Hans Reitzels Forlag
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion: en definition. I T. Næsby (Red.), *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole* (s. 5-16). UCN, Forskning og utvikling
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademiske



- Reite, G. N. (2020). Frå tilpassa til universell opplæring. *Bedre skole*, 32(2), 21-25.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS-02-2020ny.pdf>
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. Department for Children, Schools and Families.  
<http://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/the-rose-report.1294933674.pdf>
- Rygvold, A. L. (2017). Lese- og skrivevansker. I A. L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 36-72). Gyldendal Akademisk
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg.). Fagbokforlaget
- Salen, G. B. (2015). Skolegang og livsmestring: tett på dysleksiens utfordringer. *Bedre skole* (4), 16-21.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202015.pdf>
- Schultz, J. H., Hauge, A. M. & Støre, H. (2008). *Ingen ut av rekka går: tilpasset opplæring for Shaza og Kristian* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Development in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764960260101>
- Skaalvik, S. (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer* [Doktorgradsavhandling]. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Solem, C. (2015). *Dysleksivennlig skole: et brukerperspektiv på god skole*. Dysleksi Norge
- Solem, C. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. Dysleksi Norge.  
[https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport\\_utredningspraksis\\_2021.pdf](https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf)



- Solevåg, I., Lund, J., Russenes, K., Johansen, M. & Flaten, K. (2020). Bør elever med lese- og skrivevansker få spesialundervisning i eller utenfor klasserommet? *Spesialpedagogikk* (5), 25-31. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/03/18/2020,%20nr.%205.pdf>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021, 20. oktober). *Tilrettelegging ved lese- og skrivevansker*. <http://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/tilrettelegging-ved-lese--og-skrivevansker/#2>
- Store norske leksikon. (2020, 26. august). *Overlæring*. <https://snl.no/overl%C3%A6ring>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Styringsdokumenter og inkludering: dokumentanalyse* (Rapport nr. 8). Høgskolen i Hedmark. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134050/rapp08\\_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134050/rapp08_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sundqvist, C. (2021). Moving towards inclusive schools: teacher collaboration as a key aspect of the development of inclusive practices. I N. B. Hanssen, S. E. Hansén & K. Ström (Red.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: theoretical and practical perspectives* (s. 203-217). Routledge
- Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A. & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 305-325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>
- Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning: en kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990-2009. *Spesialpedagogikk*, 76(8), 40-56. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%208%202011.pdf>
- Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-128). Cappelen Damm Akademisk

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490. <http://www.jstor.org/stable/24463968>
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Fagbokforlaget
- UNESCO. (1994). "The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education." In *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, June 7–10*. Paris: UNESCO
- Valle, A. M. & Solem, C. (2021, 17. mars). *Langt igjen til tidlig innsats i skolen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/anne-marit-valle-caroline-solem-dysleksi/langt-igjen-til-tidlig-innsats-i-skolen/278242>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2. utg.). State University of New York Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=3408268>
- Vaughn, S. & Fletcher, J. M. (2012). Response to Intervention with Secondary School Students with Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 244-256. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219412442157>
- Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L. & Wagner, R. K. (2018). Does Use of Text-to-Speech and Related Read-Aloud Tools Improve Reading Comprehension for Students with Reading Disabilities? A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 73-84. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177%2F0022219416688170>
- Ziadat, A. H. (2021). The Impact of Using VAKT Strategy on Oral Reading and Reading Comprehension Skills of Elementary Students with Dyslexia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 121-136. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.2.7>
- Øen, K. (2021, 11. desember). *Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/atferdsproblemer-bedre-skole-corona/inkluderende-praksis-i-mote-med-utfordrende-atferd/304134>
- Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Opplevelsen av tilrettelagt leseopplæring»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan videregående elever med dysleksi opplevde tilrettelagt leseopplæring i grunnskolen. I dette skriver gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er som nevnt over å finne ut hvordan videregående elever med dysleksi har opplevd den tilrettelagte leseopplæringen de ble gitt i grunnskolen. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å se på hvordan elevene har opplevd leseopplæringen, ved å rette fokuset mot relasjoner og følelsen av tilhørighet. Jeg ønsker også å finne ut hvordan leseopplæringen ble tilrettelagt. Hensikten med prosjektet er å få fram elevenes stemme, ved å rette fokuset mot deres egne personlige opplevelser.

Problemstillingen til prosjektet er som følgende; «hvordan opplevde videregående elever med dysleksi den tilrettelagte leseopplæringen i grunnskolen?». Jeg har også formulert tre forskningsspørsmål; «hvordan ble tilretteleggingen gjennomført?», «hvordan opplevde elevene relasjonen til de opplæringsansvarlige?» og «hvordan opplevde elevene tilhørigheten til klassen?».

Dette prosjektet bli gjennomført som en del av en masteroppgave. Opplysningene som framkommer, vil ikke bli brukt til noe annet formål enn denne masteroppgaven.

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

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk – Lillehammer

Høgskolen er klar over gjennomføringen av dette prosjektet, og har godkjent prosjektets plan.

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

Deltakere til dette prosjektet er funnet ved å ta kontakt med videregående skoler, og spørre om de kjenner til elever som kan passe til dette prosjektet. Dette prosjektet har ingen spesifikke utvalgsriterier, annet enn at de må være elever ved videregående, ha dysleksi, og har hatt grunnskoleopplæringen sin i Norge.

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

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på ett intervju. Intervjuet vil gjennomføres fysisk, dersom situasjonen tillater det. Om ikke, vil det bli aktuelt å gjennomføre intervjuet digitalt, da ved bruk av tjenesten Zoom. Det vil ta deg ca. 60-90 minutter å delta. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan tilretteleggingen ble gjennomført, hvordan du opplevde relasjonen til de opplæringsansvarlige, og opplevelsen av tilhørigheten til klassen. Det vil bli gjort opptak av intervjuet, ved hjelp av en diktafon.

Eleven skal ikke miste undervisning på grunn av intervjuet. Dermed vil intervjuet gjennomføres utenom skoletid, eller i skoletiden, dersom elevene har tid til det.

Både elevene og foreldre kan få se intervjuguiden på forhånd, dersom de tar kontakt.

## **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 negativ konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Selv om foreldre samtykker til elevens deltakelse, har fortsatt eleven lov til å si nei.

## **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.

Ved Høgskolen i Innlandet, som er den behandlingsansvarlige institusjonen, vil det være kun studenten og dens veileder som har tilgang til opplysningene.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil alle opplysninger bli kryptert, og ingen data vil bli lagret på private enheter, kun eksterne tjenester hvor skylagring vil bli benyttet.

Opplysninger som framkommer i intervjuet som er knyttet opp mot problemstilling og forskningsspørsmål, vil bli brukt i oppgaven. Men alt av slike opplysninger vil bli anonymisert og vil dermed ikke være gjenkjennbart.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven godkjennes, noe som etter planen er 17.januar 2022. Etter prosjektslutt vil alle opplysninger som er innhentet og lydopptak som er tatt, slettes umiddelbart.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet/så lenge ditt barn 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 behandling av dine personopplysninger

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

Høgskolen i Innlandet v/

Natallia B. Hanssen

Førsteamanuensis i Spesialpedagogikk

Nord universitet/Høgskolen i Innlandet

Tlf. 755 17 764

E-post: [natallia.b.hanssen@nord.no](mailto:natallia.b.hanssen@nord.no)

Ingvill Rognerud

Student, Master i Spesialpedagogikk

Høgskolen i Innlandet, avd. Lillehammer

Tlf. 994 13 363

E-post: [ingvill.rognerud@hotmail.com](mailto:ingvill.rognerud@hotmail.com)

Vårt personvernombud v/

Usman Asghar

Student – og personvernombud

Tlf. 612 87 483

E-post: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 555 82 117

Med vennlig hilsen

Natallia B. Hanssen

(Veileder)

Ingvill Rognerud

(Student)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «opplevelsen av tilrettelagt leseopplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Lydopptak av intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

### Samtykkeerklæring dersom deltaker er under 18 år

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «opplevelsen av tilrettelagt leseopplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/Vi samtykker til at

\_\_\_\_\_ kan

(Navnet til deltaker)

- Delta i intervju
- At det tas lydopptak av intervju

Jeg/Vi samtykker til at \_\_\_\_\_s opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

## Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

### **Vurdering**

#### **Referansenummer**

708191

#### **Prosjekttittel**

Opplevelsen av tilrettelagt leseopplæring

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Natallia Bahdanovich Hanssen, natallia.b.hanssen@nord.no, tlf: 75517764

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Ingvill Rognerud, ingvill.rognerud@hotmail.com, tlf: 99413363

#### **Prosjektperiode**

01.01.2021 - 31.05.2022

#### **Vurdering (4)**

##### **01.02.2022 - Vurdert**

Behandlingen av personopplysninger er nå vurdert. Vurderingen er: Personverntjenester har vurdert endringen registrert 03.01.2022. Vi har nå registrert 31.05.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen. Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

##### **01.02.2022 - Vurdert**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 03.01.2022. Vi har nå registrert 31.05.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (15.09.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget. Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

### **09.07.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 05.07.2021. Vi har nå registrert 31.01.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

### **14.04.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 14.04.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 15.09.2021.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og barnas foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som de registrerte og foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også samtykke til deltakelse.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrerte/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrerte/foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål



- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema Diktafon, TSD og Zoom er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3 – Intervjuguide

### Intervjuguide

#### **Bakgrunn:**

- Når fikk du påvist dysleksi?
- Hvor lenge hadde du tilrettelagt leseopplæring?

#### **Hvordan ble tilretteleggingen gjennomført?**

- Kan du fortelle meg litt om hvordan din tilrettelagte leseopplæring ble gjennomført?
  - Ble den gjennomført i klasserommet eller utenfor?
  - Var du alene?
  - Hvor ofte hadde du tilrettelagt leseopplæring?
- I hvor stor grad fikk du selv være med å bestemme hvordan leseopplæring ble gjennomført?
  - Ble du involvert i arbeidet med å utforme den tilrettelagte leseopplæringen?
    - Om ja, hvordan?

#### **Hvordan opplevde elevene relasjonen til de som gjennomførte den tilrettelagte leseopplæringen?**

- Når du tenker på gode relasjoner/forhold, hva tenker du på da?
  - Hva er viktig for deg i dette samarbeidet med voksne?
- Uten å gå inn på enkelt-relasjoner, kan du fortelle meg litt hvordan du opplevde forholdet til de som gjennomførte din tilrettelagte leseopplæring?
  - Jeg ønsker at vi tar for oss de opplæringsansvarlige som en gruppe, og unngår å snakke om enkeltpersoner
  - Vi kan ta for oss skolen som helhet, hvordan var ditt forhold til skolen og dens ansatte?

#### **Hvordan opplevde elevene tilhørigheten til klassen?**

- Først lurer jeg på hva du legger i det å være inkludert?
- Opplevde du at det ble gjort forskjell på deg og dine medelever på grunn av dysleksien?
  - Om ja, hvordan?
- Dersom du hadde den tilrettelagte leseopplæringen utenfor klasserommet, tror du det var positivt eller negativt for deg?
  - Hadde det vært bedre for deg om leseopplæringen ble gjort inne i klasserommet med de andre elevene?
    - Om ja eller nei, hvorfor?

#### **Avslutning:**

- Har du noen andre tanker eller kommentarer til temaet?
- Har du noen spørsmål?