



Høgskolen
i Innlandet

MASTEROPPGAVE I NORSKDIDAKTIKK

Tilrettelegging for elever med dysleksi på ungdomstrinnet: En kvalitativ studie av tre norsklæreres erfaringer

Accommodating Dyslexia in Lower Secondary Education: A
Qualitative Study of Three Norwegian Teachers' Experiences

Torstein Sanden

Mai, 2024

Antall ord: 29 533

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Grunnskolelærerutdanning. 5-10. trinn

«Elever har fortalt meg: ‘Jeg ble undervurdert på hele barneskolen, de gav meg opp, de fikk meg til å føle meg dum’».

- Lærerinformant

Forord

Idet jeg trer ut av masterboblen, ønsker jeg å ta et øyeblikk for å reflektere over den ekstraordinære reisen dette studiet har vært. Det har vært en reise som har utfordret meg på utallige måter, samtidig som den har vært ekstremt berikende.

Først og fremst ønsker jeg å uttrykke min takknemlighet til min veileder Marianne Eek, for hennes uvurderlige veiledning, tålmodighet og ekspertise underveis i masteroppgaven. Den støtten og erfaringen med akademisk skriving hun har gitt meg, har vært fundamental gjennom hele prosessen. Jeg ønsker også å takke mine medstudenter for deres positive, konstruktive og innsiktsfulle tilbakemeldinger.

En spesiell takk til alle lærerne som har deltatt i denne studien. Jeg setter stor pris på den tiden dere har brukt og det engasjement dere har vist meg ved å dele deres erfaringer og innsikt i tematikken. Deres villighet til å bruke verdifull tid fra en travel arbeidshverdag, for å gi innblikk i deres yrkespraksis har vært avgjørende. Takket være deres åpenhet og deltakelse, har denne studien oppnådd en dyptgående forståelse for temaet tilrettelegging for elever med dysleksi.

En stor takk går også til familie og venner, som har gitt meg uvurderlig støtte og forståelse gjennom denne intensive perioden. Til slutt, men ikke minst ønsker jeg å ta et øyeblikk for å anerkjenne min egen rolle i dette arbeidet. Det har vært en lærerik reise å kombinere både jobb og skriving av denne masteravhandlingen. Å balansere disse to ansvarsområdene har krevd god struktur og organisering. Jeg er takknemlig for både styrken og utholdenheten jeg har funnet i meg selv gjennom denne prosessen. Dette arbeidet har formet meg, ikke bare som akademiker, men også som person, og har vært en periode preget av både personlig vekst og faglig utvikling.

Torstein Sanden

Hamar, mai 2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse med følgende problemstilling: «Hvordan erfarer tre norsklærere på ungdomstrinnet å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi?». Basert på kvalitative intervjuer med tre norsklærere, undersøker studien lærernes kunnskap om og erfaringer med dysleksi, samt deres bruk av samarbeidspartnere og tilgjengelighet til ressurser. Ved å utforske norsklærernes perspektiver, kan studien bidra til en mer nyansert og praktisk forståelse av hvordan lærerne møter dysleksi i den daglige undervisningen. Dette inkluderer hvordan ulike pedagogiske tilnærminger og utfordringer kan påvirke elevers selvbilde og læringsmiljø.

Studien avdekker et kritisk og påtregende behov for bedre kompetanse om dysleksi blant lærerne, noe som kan oppnås gjennom forbedret og mer målrettet pedagogisk opplæring. Informantene peker på nødvendigheten av forbedringer i grunnskolelærerutdannelsen og etterutdanning, spesielt med en sterkere vekt på spesialpedagogikk. Funnene understreker også behov for å implementere flere og bedre støttende tiltak og ressurser, slik at skoler proaktivt kan redusere stigmatisering og forsterke elevenes mestringsfølelse. Ved å adressere disse to aspektene, kan skolene bidra til at elevene opplever både akademisk og personlig vekst. Effektive strategier for å fremme mestringsfølelse, slik som pedagogisk differensiering, spesifikk tilrettelegging og bruk av teknologiske hjelpemidler, kan bidra til at elever føler seg mer integrerte og mindre marginaliserte. Dette er spesielt kritisk i overgangen fra barneskole til ungdomstrinnet, en periode hvor mange elever med dysleksi møter økende utfordringer.

Et sentralt funn er nødvendigheten av å fremme profesjonelle læringsfellesskap blant lærerne. Deling av kunnskap og erfaringer innen disse fellesskapene kan styrke både individuell og kollektiv praksis, og bidra til mer konsistente tilretteleggingstiltak på tvers av fag.

Masteroppgaven antyder at innsiktene fra studien kan bidra til videre forskning, og være til hjelp i utvikling av bedre pedagogiske praksiser. Det anbefales at videre forskning undersøker langtidseffektene av pedagogiske tilnærminger og deres innvirkning på elevers sosiale og akademiske integrasjon.

Abstract

This master's thesis, titled: «Accommodating Dyslexia in Lower Secondary Education: A Qualitative Study of Three Norwegian Teachers' Experiences», investigates how dyslexia is addressed in educational settings. Based on qualitative interviews with three teachers, this study explores their knowledge of and experiences with dyslexia, along with their use of collaborators and access to resources. By exploring the teachers' perspectives, the research contributes to a nuanced and practical understanding of how dyslexia is addressed in their daily teaching, including how various pedagogical approaches and challenges affect students' self-esteem and learning environments.

The study identifies a critical and urgent need for enhanced dyslexia competence among the participating teachers, achievable through improved and more targeted pedagogical training. The informants highlight the need for improvements in initial teacher education and continuing education, particularly with a stronger emphasis on special education.

Additionally, the study underscores the need to implement more and better support measures and resources, enabling schools to proactively reduce stigmatization and enhance students' sense of mastery. By addressing these aspects simultaneously, schools can help students experience both academic and personal growth. Effective strategies to boost students' sense of achievement, such as pedagogical differentiation, specific accommodations, and the use of technological aids, can help students feel more integrated and less marginalized. This is especially crucial during the transition from primary to lower secondary education, a period when many students with dyslexia face increasing challenges.

A key finding is the necessity of promoting professional learning communities among teachers. Sharing knowledge and experiences within these communities can strengthen both individual and collective practice, contributing to more consistent accommodation measures across subjects.

The thesis suggests that insights from the study may contribute to further research and assist in the development of better educational practices. It is recommended that future research investigates the long-term effects of educational approaches and their impact on students' social and academic integration.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og valg av tema	1
1.2 Problemstilling og avgrensing.....	2
1.3 Oppgavenes disposisjon	3
2. Bakgrunn	5
2.1 Tidligere forskning	5
2.2 Lærerkompetanse.....	7
2.3 Fagfornyelsen – LK20	9
2.3.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	10
3. Teori	13
3.1 Definisjoner av dysleksi	13
3.2 Kjennetegn ved dysleksi: Fire nivåer	15
3.2.1 Symptomer	15
3.2.2 Det kognitive området.....	17
3.2.3 Biologi og miljø	20
3.3 Tilrettelegging av undervisning	22
3.3.1 Kartlegging av dysleksi.....	22
3.3.2 Tilretteleggingstiltak for elever med dysleksi	27
3.3.3 Mestring og motivasjon i et psykososialt læringsmiljø.....	35
4. Forskningsmetode	38
4.1 Kvalitativ forskningstilnærming	38
4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	39
4.3 Innsamling av lærerintervju.....	41
4.3.1 Utforming av intervjuguide.....	42
4.3.2 Valg av informanter	42
4.4 Studiens kvalitet	44
4.4.1 Reliabilitet og validitet.....	44
4.4.2 Praktiske og etiske vurderinger	46
4.5 Analyseprosessen	48
5. Analyse av lærerintervjuer	50
5.1 Introduksjon av informanter.....	50
5.2 Forkunnskaper om dysleksi og tilrettelegging.....	51
5.3 Hvordan opplever norsk lærerne tilretteleggingsarbeidet?	53
5.4 Fra diagnose til praksis	57
5.4.1 Kartlegging.....	58

5.4.2 Erfaringer med digitale hjelpemidler og andre tiltak	60
5.5 Samarbeidspartnere	62
6. Drøfting	65
6.1 Kompetansen strekker ikke til	65
6.2 Ulik praksis i tilretteleggingsarbeidet	71
6.3 Elevens kunnskapsreise – utfordringene som oppstår	75
7. Konklusjon og perspektivering	79
8.0 Litteraturliste.....	81
9. Vedlegg.....	87
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt	87
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	89
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	92

Tabelloversikt

Tabell 5.1: Oversikt over informanter	50
Tabell 5.2: Oversikt over kartleggingsverktøy og tilretteleggingstiltak benyttet av informantene	58

1. Innledning

Denne masteroppgaven undersøker hvordan tre norsklærere på ungdomstrinnet erfarer å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi. I dette kapitlet tar jeg for meg bakgrunn for valg av tema, presenterer problemstilling og forskningsspørsmål, for så å gjøre rede for avgrensingene som er gjort i oppgaven. Til slutt presenterer jeg studiens disposisjon.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Min bakgrunn som lærerstudent og erfaringer knyttet til vikartimer på barne- og ungdomsskole har gjort meg interessert i pedagogisk arbeid, spesielt i møte med elever som strever faglig og sosialt. Observasjoner av hvordan lærere tilrettelegger undervisningen for elever med lese- og skrivevansker, inkludert dem med dysleksi har vært spesielt interessant. Dysleksi Norge (2021) indikerer at omtrent 5% av befolkningen har dysleksi, og at nesten en million nordmenn opplever generelle lese- og skrivevansker. I tillegg hevder Dysleksi Norge (2021) at hele 50% av de som er utenfor arbeidslivet, sliter med lese- og skrivevansker. Dette understreker at denne elevgruppen er spesielt sårbar i det ordinære opplæringstilbudet. Elevene er derfor avhengig av tilstrekkelig støtte og tilrettelegging for å kunne mestre livene sine, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1).

I henhold til Opplæringsloven (1998, §1-3), er tilpasset opplæring et sentralt prinsipp i norsk utdanning. Dette prinsippet er forsterket i læreplanens overordnede del, hvor det vektlegges at tilpasset opplæring gjelder alle elever og bør realiseres gjennom variasjon og tilpasninger til elevmangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette inkluderer tilpasninger i lesing, skriving og andre læringsaktiviteter, som er kritiske for å oppnå best mulig læring og utvikling hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Læreplanverket fremhever fem grunnleggende ferdigheter: Lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er essensielle for den faglige kompetansen og er nødvendige for å demonstrere forståelse og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tråd med dette, understreker Næss, Skar og Hofslundsengen (2022, s. 55) viktigheten av lesing og skriving. De påpeker at disse ferdighetene er kritiske for livslang læring og suksess, ikke bare i skolesammenheng, men også i arbeidslivet og i personlig kommunikasjon (Næss et al., 2022, s. 55). Dette viser hvordan utviklingen av disse grunnleggende ferdighetene har en omfattende betydning som strekker seg utover det akademiske feltet, og berører ulike aspekter av en persons liv. På

ungdomstrinnet øker kompleksiteten i kravene til disse ferdighetene, noe som gjør elever med dysleksi spesielt sårbare uten tilstrekkelig tilrettelegging (O'Brien, 2020, s. 151-158). For eksempel viser kompetansemål etter 10. trinn at eleven skal kunne organisere seg i store tekstmengder, utforske og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Interessant nok reflekterer PISA-resultatene fra 2022 denne bekymringen på et nasjonalt nivå (OECD, 2023). Norske elevers leseferdigheter i 2022 var på samme nivå som i 2006, et år som markerte det hittil laveste resultatet for Norge i denne internasjonale vurderingen (Jensen et al., 2020). Dette plasserer landets leseytelser på linje med OECD-gjennomsnittet. Til sammenligning presterte norske elever over OECD gjennomsnittet i 2009 og 2018, som var de to tidligere gangene lesing var hovedområdet (Jensen et al., 2020). Disse funnene fremhever viktigheten av å sette søkelys på leseferdigheter og strategier i norskundervisningen, spesielt for elever som allerede møter utfordringer som dysleksi.

Min erfaring som lærerstudent, tilkallingsvikar og venn med personer som har dysleksi, har gjort at jeg har stor interesse for dette temaet. Målet mitt er å være lærer på ungdomsskolen, og jeg har derfor valgt å begrense masteroppgaven til å gjelde norsklærere på ungdomstrinnet, og studere hvilke erfaringer de har med å tilrettelegge for elever med dysleksi.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Med økende anerkjennelse av mangfoldet i klasserommet, er det essensielt å undersøke og forstå lærernes metoder for tilrettelegging for elever med spesielle utfordringer, som for eksempel dysleksi. Denne masteravhandlingen søker derfor å belyse følgende problemstilling: «Hvordan erfarer tre norsklærere på ungdomstrinnet å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi?».

Formålet med studien er å berike det eksisterende kunnskapsgrunnlaget om undervisningstilrettelegging i norsk for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Jeg ønsker ikke bare å utdype min egen forståelse, men også å tilføre nye perspektiver og innsikter til feltet. Søkelyset vil primært være rettet mot hvordan tre norsklærere på ungdomstrinnet tilrettelegger undervisningen, slik at elever med dysleksi oppnår læring, utvikling og mestring. Studien vil også belyse ulike utfordringer og suksessfaktorer som norsklærerne opplever i sitt tilretteleggingsarbeid, for så å se på eventuelle samarbeids- og

kommunikasjonsprosesser mellom norsklærere og annet støttepersonell. Ut ifra studiens problemstilling har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. «Hvilken kunnskap har lærerne om dysleksi og tilrettelegging?»
 - Med dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å utforske hvilken kunnskap lærerne har om dysleksi og tilrettelegging. Jeg vil også undersøke hvordan lærerne samarbeider med andre profesjonelle både innenfor og utenfor skolen, og hvordan dette samarbeidet påvirker deres tilretteleggingsstrategier.

2. «Hvilke erfaringer har lærerne med tilretteleggingsarbeid?»
 - Dette forskningsspørsmålet søker først å belyse hvordan lærerne kartlegger og tilrettelegger for elever med dysleksi. Deretter settes søkelyset på lærernes erfaringer knyttet til selve tilretteleggingsarbeidet. Dette inkluderer betydningen av elevenes mestringsfølelse og risiko for stigmatisering.

3. «Hvordan kan innsiktene fra lærernes erfaringer med tilrettelegging for elever med dysleksi bidra til utvikling av bedre undervisningspraksis på ungdomstrinnet?»
 - I dette forskningsspørsmålet utforskes det hvordan erfaringene fra lærerne kan peke fremover mot å utvikle bedre undervisningsstrategier for elever med dysleksi på ungdomstrinnet.

Studiens to første forskningsspørsmål blir undersøkt og besvart i studiens analyse og drøfting i kapitlene fem og seks, mens det siste spørsmålet utforskes i drøftingskapittelet. Ved å adressere forskningsspørsmålene, har denne studien som mål å gi dypere innsikt i lærernes erfaringer knyttet til tilrettelegging for elever med dysleksi på ungdomstrinnet.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av følgende hovedkapitler: *Innledning, Bakgrunn, Teori, Forskningsmetode, Analyse av lærerintervjuer, Drøfting og Konklusjon og Perspektivering*. I kapittel 1, *Innledning*, legges grunnlaget for studien. Dette innebærer en gjennomgang av bakgrunnen for valg av tema, problemstillingen, forskerspørsmål og avgrensninger. I kapittel 2, *Bakgrunn*, presenterer jeg relevant tidligere forskning og utforsker fagfornyelsens betydning i relasjon til problemstillingen. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven etableres i teorikapittelet. Her presenteres teori relatert til dysleksi som en lese- og skrivevanske. Målet er å danne et

teoretisk rammeverk for å kunne og drøfte den innsamlende empirien. I kapittel 3, *Forskningsmetode*, blir det redegjort for studiens forskningsmetodikk og vitenskapsteoretiske tilnærming. Dette inkluderer prosessen bak analysen av lærerintervjuene, samt utarbeidelsen av intervjuguide, valg av informanter, praktiske og etiske vurderinger, og refleksjon rundt studiens reliabilitet og validitet.

I kapittel 4, *Analyse av lærerintervjuer*, presenterer jeg datamaterialet og analyserer lærernes erfaringer med og perspektiver på lese- og skrivevansker. I kapittel 5, *Drøfting*, diskuteres lærernes erfaringer i lys av den teoretiske rammen, tidligere forskning og relevante politiske dokumenter. Avslutningsvis i kapittel 6, *konklusjon og perspektivering*, trekkes alle trådene fra studien sammen. Dette kapittelet vil fremheve studiens betydning for feltet, reflektere over studiens implikasjoner og foreslå retninger for fremtidig forskning.

2. Bakgrunn

I innledningen påpekte jeg at en betydelig andel elever i skolen har diagnosen dysleksi, og for disse elevene kan dette være en stor utfordring i skolehverdagen (Dysleksi Norge, 2021). I dette kapitlet vil jeg utforske bakgrunnen for problemstillingen: «Hvordan erfarer tre norsklærere på ungdomstrinnet å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi?». Jeg starter derfor med å undersøke tidligere forskning om lærerens kompetanse relatert til elever med dysleksi og lese- og skriveferdigheter. Videre vil jeg analysere politiske dokumenter, inkludert fagfornyelsen (LK20), for å forstå rammeverket og politikken bak tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette kan skape forståelse av de nåværende retningslinjene og forventningene som påvirker lærernes praksis når det gjelder å undervise elever med dysleksi på ungdomstrinnet.

2.1 Tidligere forskning

Undersøkelse av læreres kompetanse i tilrettelegging for elever med dysleksi på ungdomstrinnet, er et område som har fått begrenset akademisk oppmerksomhet. Dette indikerer et potensielt gap i forskningslitteraturen, spesielt gitt dysleksiens kompleksitet og dens påvirkning på elevens læring og trivsel. Ett av de få eksemplene på forskning innenfor feltet er en studie utført av Grimsæth og Holgersen (2015). Denne studien utforsker opplevelsen til ti nyutdannede lærere i forhold til leseopplæring, både generelt og spesifikt for elever med lesevansker. Funnene viser at lærerne anser sin kompetanse som utilstrekkelig, både når det gjelder praktisk leseopplæring og håndtering av lesevansker spesielt (Grimsæth & Holgersen, 2015). Videre reflekterer informantene over en begrenset bruk av kartleggingsmateriell som basis for tilrettelegging av arbeidsmetoder i opplæringen (Grimsæth & Holgersen, 2015). Informantene uttrykker å ha en fraværende dyptgående forståelse for elever med lese- og skrivevansker, inkludert tilgang til adekvate hjelpemidler. Denne innsikten belyser behovet for videre forskning på feltet, spesielt med tanke på representativitet i en studie med et så lite utvalg. Til tross for disse begrensningene, fremhever Grimsæth og Holgersen (2015) at lærerne var samstemte og at det ga grunn til bekymring og indikerer et bredere problem som fortjener ytterligere akademisk utforskning.

Grimsæth og Holgersen (2015) sin studie peker mot behovet for en dypere utforskning av hvilke konkrete områder ved dysleksi som lærere kanskje ikke fullstendig forstår, eller er forberedt på å håndtere. I denne sammenhengen tilbyr Cathryn Knight (2018) sin kvantitative

undersøkelse verdifull innsikt. Denne omfattende studien, som involverte 2570 lærere fra England og Wales, avdekker at selv om lærere kan ha en grunnleggende forståelse av dysleksi, er det et betydelige kunnskapsgap relatert til de biologiske og kognitive aspektene av vansken. Dette antyder at det ikke bare er den praktiske kompetansen som er mangelfull, men også en dypere teoretisk forståelse. Cathryn Knight (2018) sine funn belyser viktigheten av å oppdatere lærernes kunnskap om de nyeste forskningsfunnene angående dysleksiens biologiske, kognitive og atferdsmessige karakteristikk. På den måten argumenterer Knight (2018) at vi kan sikre at lærere oppnår en mer nyansert og informert forståelse av dysleksi, noe som er avgjørende for effektiv undervisning og støtte til elever med dysleksi.

Etter å ha belyst lærernes forståelse og kompetanse når det gjelder dysleksi, er det også relevant å vurdere den brede konteksten av pedagogisk tilrettelegging i skolen, et tema som Thomas Nordahl et al. tar opp i sin rapport fra 2018. Rapporten tar for seg det pedagogiske tilbudet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, inkludert de som har dysleksi (Nordahl et al., 2018). Han beskriver hvordan ekspertgrupper har bidratt til å etablere og forstå inkluderende tiltak for å styrke kvaliteten på det pedagogiske tilbudet (Nordahl et al., 2018, s. 6). I rapporten kommer det frem et klart behov for forbedringer i pedagogiske praksis, og Nordahl et al. (2018, s. 264) advarer om risikoen for økt utenforskap hvis vi ikke forbedrer dagens situasjon.

Interessant nok påpeker Nordahl et al. (2018, s. 128) også betydelig variasjon i kvaliteten på opplæringstilbudet, både på nasjonalt nivå, mellom kommuner og innad i skoler. De fremhever at i skoler som lykkes i å skape et godt læringsmiljø og kvalitativ undervisning, ser en reduksjon i behovet for spesialundervisning (s. 128-129). Videre trekker de frem at faktorer som tidlig innsats, økt lærertetthet i visse perioder, høy lærerkompetanse og forventninger til elevene, har vist seg å øke læringseffekten for barn og unge som trenger særskilt tilrettelegging (s. 129). Dette knytter seg direkte til tidligere diskuterte studier ved å understreke betydningen av et kvalifisert og informert lærerpersonale. Videre indikerer forståelsen at det kan være behov for systematiske endringer i utdanningssystemet for å møte disse utfordringene på en effektiv måte (s. 129).

I lys av de tidligere omtalte studiene som fokuserer på lærernes kompetanse og kvaliteten på pedagogisk tilrettelegging, tilfører forskningen til Jenssen og Nordahl (2022) en ny dimensjon til forståelsen av lærerens rolle i skolen. Deres studie er en tverrsnittsanalyse utført på 20 barneskoler i det tidligere Hedmark fylke, som retter søkelyset mot betydningen av profesjonelle læringsfellesskap (Jenssen & Nordahl, 2022). Jenssen og Nordahl (2022) har

brukt variasjons- og regresjonsanalyser for å utforske sammenhenger mellom lærervurderte variabler. De konkluderer med at i skoler hvor det finnes sterkere profesjonelle læringsfellesskap, vises det en klarere sammenheng mellom lærernes oppfatning av dette fellesskapet, deres yrkestilfredshet, og deres syn på egen undervisning (Jenssen & Nordahl, 2022). Videre ble det observert at i skoler der lærerne opplevde det profesjonelle læringsfellesskapet som svakere, var denne gjensidige påvirkningen mindre tydelig (Jenssen & Nordahl, 2022). I denne studien bidrar Jenssen og Nordahl (2022) til å belyse hvordan skolens interne samarbeidskultur kan påvirke kvaliteten på undervisning og lærernes profesjonelle utvikling.

Selv om studiene til Grimsæth og Holgersen (2015) og Cathryn Knight (2018) belyser lærerkompetanse innenfor lese- og skrivevansker, inkludert dysleksi, forblir spørsmålet om hvordan norsklærere på ungdomstrinnet erfarer og tilrettelegger undervisningen for elevgruppen, åpent. Disse studiene har primært konsentrert seg om lærernes generelle kompetanse og forståelse, og det eksisterer derfor et markant behov for mer spesifisert forskning på norsklærernes tilretteleggingsarbeid.

Mitt forskningsprosjekt adresserer dette kunnskapshullet ved å rette søkelyset mot tre norsklæreres egne erfaringer og praksiser relatert til tilrettelegging for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Denne studien søker å gi en nyansert og dyptgående forståelse av lærernes tilretteleggingsprosesser, og inkluderer ikke bare generell kompetanse, men også spesifikke praksiser, utfordringer og lærernes refleksjoner rundt sitt eget arbeid. På den måten kan studien ha potensial til å bidra til å utvide den eksisterende forskningen, ved å tilby en dypere forståelse av hvordan tre norsklærere på ungdomstrinnet navigerer og møter de ulike utfordringene som oppstår i undervisningen av elever med dysleksi.

2.2 Lærerkompetanse

I konteksten av lese- og skrivevansker, utgjør lærerkompetanse en kritisk faktor i å forme effektive pedagogiske tilnærminger (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 3.5). Lyster (2019, s. 111) fremhever at skoler med kompetanse om disse vanskene er bedre rustet til å arbeide forebyggende, noe som potensielt kan redusere bruk av spesialundervisning. Videre argumenterer Lyster (2019, s. 111) for at et tverrfaglig samarbeid på tvers av fag er avgjørende, for å støtte elevenes lesing og utvikling. En slik integrert tilnærming er i tråd med punkt 3.5 i overordnet del av læreplanverket, som understreker nødvendigheten av høy

lærerkompetanse og effektiv pedagogisk ledelse for å fremme elevers læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 3.5). Læreplanverket oppfordrer her til kontinuerlig refleksjon og vurdering av undervisningspraksis, samt fremhever betydningen av samarbeid og veiledning blant lærere og ledelsens rolle i å opprettholde et positivt og støttende læringsmiljø. På denne måten blir lærere oppmuntret til å være rollemodeller som balanserer ulike pedagogiske formål og verdier, og til å skape trygghet samtidig som de veileder elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 3.5).

Temaet lærerkompetanse blir videre belyst i Meld. St. 21 (2016-2017), og tar blant annet opp utfordringer knyttet til vedtak om spesialundervisning og bruk av lærere eller assistenter uten formell spesialpedagogisk kompetanse. Stortingsmeldingen understreker at kompetanse er et viktig bidrag til høyere kvalitet i spesialundervisningen (Meld. St.21, 2016-2017, kap. 7).

Dette er i tråd med Høien og Lundberg (2012, s. 256) sin observasjon som hevder at flertallet av lærerne i skolen ikke har spesialpedagogisk bakgrunn og ofte mangler opplæring i lese- og skrivevansker, inkludert dysleksi. Deres funn peker på et presserende behov for økt søkelys på opplæring og bevisstgjøring om dysleksi blant lærere.

Overordnet del av læreplanen påpeker at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette politiske dokumentet fremhever skolens rolle som et profesjonsfaglig fellesskap, der alle parter har et felles ansvar for å sikre at undervisningspraksisen er i tråd med læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette krever kontinuerlig refleksjon og oppdatering av pedagogisk praksis, og en anerkjennelse av at komplekse pedagogiske spørsmål ofte ikke har et entydig svar.

I konteksten av studiens problemstilling er dette relevant da det understreker lærerens ansvar og viktigheten av tilpasset undervisning for elever med spesielle behov, deriblant elever med dysleksi. Dokumentet fremhever også behov for et godt samarbeid mellom lærere, skoleledere og foreldre, for å støtte elevers læring og utvikling. Der viktigheten av å bygge et støttende og inkluderende skolemiljø er fremtredende (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette inkluderer å anerkjenne og håndtere utfordringer som elever med dysleksi møter, og bidrar til forståelse av hvordan lærere kan navigere i denne komplekse oppgaven. Uten tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter, kan lærere imidlertid finne det utfordrende å møte disse elevenes behov på en effektiv måte. Dette kan påvirke undervisningskvaliteten negativt.

På den andre siden viser erfaringer fra skoler som er anerkjent som *dysleksivennlige* av Dysleksi Norge (2023a), at når lærere utrustes med riktig kunnskap og verktøy, kan det bidra til mer inkluderende og tilpassede læringsmiljøer. Det er i denne sammenhengen relevant å nevne at noen skoler i Norge har tatt spesifikke skritt for å bli dysleksivennlige. Disse skolene skiller seg fra ordinære skoler ved sin tilnærming til tilrettelegging, ikke bare for lese- og skrivevansker, men også for andre utfordringer som matematikkvansker og Developmental Language Disorder (DLD) (Dysleksi Norge, 2023b). Dysleksivennlige skoler kjennetegnes av et inkluderende miljø, effektive systemer og lærerkompetanse i tilpasset undervisning. Disse skolene demonstrerer hvordan skoler kan implementere de prinsippene om tilrettelegging og støtte som har blitt diskutert i dette kapittelet. Til tross for at de ikke har mer tid eller ressurser enn andre skoler, klarer de å systematisere kunnskap og etablere gode rutiner for å kartlegge og følge opp elever med dysleksi (Dysleksi Norge, 2023a).

I det neste underkapittelet vil jeg se nærmere på hvordan tilpasset opplæring og spesialundervisning er strukturert og implementert i henhold til de nyeste utdanningsreformene. Ved å vurdere rammene som er satt av LK20, vil jeg kunne utforske hvordan prinsipper og strategier for inkluderende og god undervisning blir formalisert og støttet på et systematisk nivå i det norske utdanningssystemet.

2.3 Fagfornyelsen – LK20

Fagfornyelsen (LK20) representerer en vesentlig reform i det norske utdanningssystemet. Reformen innebærer en rekke endringer og tilpasninger i opplæringslovgivningen som skal sikre en mer relevant og dynamisk utdanning for alle elever. I denne sammenhengen tilbyr Aas, pedagogisk rådgiver i Dysleksi Norge, verdifulle innsikter i forståelsen og bruken av denne reformen. Aas betrakter formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998, §1-1) som en paraply over alt vi gjør i skolen, og peker ut tre hovedpunkter som bør guide lærernes daglige beslutninger (Aas, 2021, s. 72).

Det første punktet er elevens utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger, for å kunne mestre livet og delta i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det andre punktet fokuserer på skolens ansvar for å møte elever med tillit, respekt og utfordrende oppgaver som fremmer danning og læreglede (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det tredje og siste punktet handler om aktivt å motarbeide enhver form for diskriminering (Opplæringslova, 1998, §1-1). Disse

prinsippene understreker behovet for en pedagogisk tilnærming som er tilpasset individuelle elevbehov og som fremmer like muligheter og inkludering.

Etter å ha betraktet Aas' syn på formålsparagrafen i den norske opplæringsloven, er det også viktig å anerkjenne den internasjonale konteksten som styrker dette rammeverket, spesielt gjennom prinsippene i Barnekonvensjonens artikkel 12 (Forente nasjoner, 2003). Denne artikkelen etablerer retten for ethvert barn til å danne og uttrykke sine egne synspunkter fritt i alle forhold som angår dem (Forente nasjoner, 2003). I samsvar med barnets alder og modenhet, skal disse synspunktene tillegges behørig vekt, noe som understreker barnets aktive rolle i sin egen utdanning og utvikling (Forente nasjoner, 2003). I en utdanningskontekst betyr dette at elevers mening og synspunkter ikke bare skal høres, men også gis vekt og vurderes seriøst i beslutningsprosesser som påvirker deres læring og skoleoppvekst. Dette prinsippet kan forstås som grunnlaget for «elevmedvirkning», hvor elevenes aktive deltakelse i egen utdanning styrkes og verdsettes (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

2.3.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

For å forstå hvordan norsklærere kan styrke elevers lese- og skriveferdigheter, spesielt for de med dysleksi, så kan det ifølge Høien og Lundberg (2012, s. 246) kategoriseres på ulike måter. En måte er ved hjelp av følgende tredeling av tiltak: Nivå 1, er tilpasset opplæring innenfor et ordinært opplæringstilbud, Nivå 2, er målrettet og intensiv opplæring, fortsatt med den ordinære læreplanen som styringsverktøy, og Nivå 3, spesialundervisning med spesialpedagogisk støtte med grunnlag i individuell opplæringsplan og vedtak på bakgrunn av sakkyndig uttale (Fuchs & Fuchs, 2006). Næss, Skar og Hofslundsengen (2022, s. 234) påpeker at slik nivåinndeling ofte kalles «response-to-intervention» (RTI), en metode som handler om å fremme elevenes læring gjennom systematisk kartlegging. Ved å følge opp med tilpasninger i undervisningen basert på den enkeltes behov og hvordan de responderer på gitte tiltak, kan lærere direkte påvirke og forbedre læringsutbyttet. Som Næss et al. (2022, s. 234) ytterligere forklarer, innebærer dette en kontinuerlig tilpasning av opplæringen til hver elevs unike behov.

I denne masteroppgaven har både tilpasset opplæring og spesialundervisning blitt vurdert som sentrale strategier for å fremme mestring og utvikling hos elever med dysleksi. Gitt at spesialundervisning krever spesifikke prosedyrer som sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og

individuelle opplæringsplaner, vil hovedfokus ligge på tilrettelagt undervisning i det ordinære opplæringstilbudet, som anbefalt av Utdanningsdirektoratet (2022).

Tilpasset opplæring er ikke bare en rettighet, men også et grunnleggende pedagogisk prinsipp (Opplæringslova, 1998, §1-3). Denne loven krever at undervisningen tilpasses for å møte hvert enkelt elevs unike behov. Dette omfatter en tilpasning av undervisningsmetoder, innhold, materiell og vurderingsformer, i tråd med elevers forutsetninger og læringsnivå (Opplæringslova, 1998, §1-3). I praksis betyr dette at læreren tar hensyn til en rekke individuelle forskjeller i klasserommet, inkludert, men ikke begrenset til ferdighetsnivå, kunnskap, interesser, læringsstil, språklig bakgrunn og spesielle behov. For elever med dysleksi er tilpasset opplæring spesielt viktig, da det sikrer at undervisningen er relevant og tilgjengelig for dem. Dette bidrar til å skape et inkluderende læringsmiljø der alle elever, uavhengig av deres spesifikke utfordringer, føler seg sett, hørt og verdsatt (Opplæringslova, 1998, §1-3). Slik forsterkes også de grunnleggende prinsippene i Barnekonvensjonens artikkel 12, som fremhever barnets rett til å bli hørt i alle saker som berører dem (Forente nasjoner, 2003). Dette samspillet mellom nasjonal lovgivning og internasjonale avtaler fremhever hvor essensielt det er med tilpasset opplæring. Implementeringen av slike tilpasninger kan forbedre mulighetene for at alle elever, inkludert de med dysleksi, lykkes i både utdanning og senere arbeidsliv, noe Næss et al. (2022, s. 55) vektlegger som kritisk. Med denne forståelsen av tilpasset opplæring i bakhodet, står spørsmålet: «Hvordan kan vi som norsklærere handle i overenstemmelse med disse forskriftene for å støtte elever med dysleksi på ungdomstrinnet?». Dette kommer jeg nærmere inn på i studiens kapittel 6, *Drøfting*.

I de tilfellene der tilretteleggingstiltakene i ordinær undervisning over lengre tid ikke resulterer i utvikling og læring hos eleven, kan norsklæreren vurdere å anvende paragraf 5-1 om særskilt tilrettelegging (Opplæringslova, 1998, §5-1). En slik tilnærming krever grundig kartlegging av elevens behov og utfordringer (Opplæringslova, 1998, kap. 5). Nøkkelen her er å gjennomføre en nøyaktig kartlegging av elevenes leseferdigheter, for å identifisere eventuelle lese- og skrivevansker, eller dysleksi. Dette kan inkludere samråd med foresatte og rektor, og eventuelt en henvisning til Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) for ytterligere utredning, veiledning og sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998, kap. 5). Helland (2019, s. 294) påpeker at en sakkyndig utredning av en vanske er en verdi i seg selv. Den gir eleven større egeninnsikt, og setter ord på utfordringer som kan ha vært vanskelige å forstå og håndtere (Helland, 2019, s. 294). Dette demonstrerer hvordan norsklærere kan navigere fra

generell tilpasset opplæring til mer målrettede og individualiserte støttetiltak, i samsvar med elevenes behov og utfordringer.

Tilrettelagt undervisning er en grunnleggende forutsetning for all læring, og spesielt i konteksten av norsklærere som arbeider med elever med dysleksi. Det er derfor avgjørende at undervisningen tilpasses, slik at disse elevene opplever mestring og utvikling i skolehverdagen, slik som Utdanningsdirektoratet (2022) fremhever. Gitt at hver elev er unik, finnes det ingen generell løsning som vil passe for alle. En norsklærer med god kunnskap om dysleksi og pedagogiske tilretteleggingstiltak, vil imidlertid være godt rustet til å ta individbaserte valg, og støtte denne elevgruppen best mulig i deres kunnskapsreise.

3. Teori

I dette kapittelet tar jeg for meg den komplekse historien bak begrepet dysleksi. Dette inkluderer Rudolf Berlins tidlige beskrivelse av fenomenet i 1887, Samuel Ortons innovative arbeid på feltet og den økende forskningsinteressen på 1960- og 1970-tallet. Disse historiske tilnærmingene danner grunnlaget for å forstå hvordan dysleksi er blitt oppfattet og definert over tid. Videre vil jeg gå inn på ulike definisjoner av dysleksi som er formulert av sentrale organisasjoner og forskere. Disse vil vise hvordan forståelsen av dysleksi har utviklet seg til å inkludere et spekter av nevrobiologiske, fonologiske og pedagogiske perspektiver, for så å reflektere over hvordan disse perspektivene påvirker dagens pedagogiske praksis. Med utgangspunkt i problemstillingen: «Hvordan erfarer tre norsklærere på ungdomstrinnet å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi?», vil kapittelet utforske pedagogisk teori og tidligere forskning knyttet til dysleksi. Dette vil omfatte en diskusjon av ulike kartleggingsverktøy og tilretteleggingstiltak som kan brukes av norsklærere på ungdomstrinnet, for å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi. Hensikten er å klarlegge og presentere disse pedagogiske tilnærmingene, og dermed gi en dypere forståelse av hvordan de kan anvendes i klasserommet. Den teoretiske gjennomgangen vil tjene som et teoretisk grunnlag for analysen og drøftingen av lærerintervjuene.

3.1 Definisjoner av dysleksi

Et tilbakevendende problem etter at dysleksi fikk vitenskapelig oppmerksomhet, har vært selve definisjonen. En av de første som introduserte begrepet, var professor Rudolf Berlin (1887). Han var en tysk nevrolog som la merke til sammenhengen mellom problemer med å lese og skrive og hjerneskader. Berlin brukte ordet «Wortblindheit» (Dyslexie) for å beskrive fenomenet (Berlin, 1887). Samuel Orton, en annen nevrolog og psykiater, ble omtalt som en pioner innen tematikken dysleksi. Han skrev om sammenheng mellom lesesvikt og visuell persepsjon, og foreslo tidlig støtte og behandling for personer med dysleksi (Lyon, Shaywitz og Shaywitz, 2003). På 1960- og 1970-tallet ble forskningen og bevisstheten om dysleksi økt betydelig. Flere forskere begynte å identifisere nevrologiske og kognitive årsaker til dysleksi, og det ble utarbeidet ulike metoder og tilnærminger, for å hjelpe personer med vansken (Helland, 2019, s. 94). Etter mye arbeid og mange kompromisser kom World Federation of Neurology i 1968 med følgende definisjon: «A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence, and sociocultural opportunity. It

is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin» (World Federation of Neurology, 1968, referert i Høien & Lundberg, 2012, s. 20).

Sitatet beskriver en tilstand hvor personen har problemer med å lære å lese, selv om de har fått vanlig opplæring, har tilstrekkelig intelligens og tilgang til sosial og kulturell påvirkning. Årsaken til denne tilstanden ligger i grunnleggende kognitive vansker, som ofte har en medfødt opprinnelse. En av de mest anerkjente definisjonene er formulert av IDA (The international Dyslexia Association), og definerer dysleksi på følgende måte:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede Growth of vocabulary and backGround knowledge (IDA, 2002, 12.11).

Dysleksi blir her beskrevet som en spesifikk lærevanske av nevrobiologisk opphav. Videre peker definisjonen på at dysleksi kan kjennetegnes av vansker med nøyaktig og/eller flytende ordgjenkjenning, samt svake ferdigheter innen staving og avkoding. Det fremheves også at vanskene skyldes en svikt i den fonologiske komponenten av språket. Dysleksi har også sekundære konsekvenser som inkluderer problemer med leseforståelse og redusert leseerfaring, noe som kan hemme utviklingen av vokabular og bakgrunnskunnskap (IDA, 2002, 12.11). I artikkelen til Lyon et al. (2003) blir dysleksi definert som «the most common neurobiological disorder that affects the development of decoding (written word pronunciation) and encoding (spelling) skills and hinders the literacy development of both children and adults» (Lyon et al., 2003). Lyon et al. (2003) påpeker at dysleksi er en vanlig nevrobiologisk forstyrrelse som påvirker evnen til å avkode (lese) og kode (staving), noe som kan få konsekvenser for lese- og skriveutviklingen hos både barn og voksne.

3.2 Kjennetegn ved dysleksi: Fire nivåer

Forståelsen av dysleksi som multifaktoriell tilstand krever en detaljert og strukturert tilnærming til analyse (Helland, 2019, s. 120). Derfor har jeg valgt å anvende Helland sin bearbejdede versjon av modellen til Morton og Frith (1995, referert i Helland, 2019, s. 120). Modellen er en grunnleggende kausalmodell for utvikling av språkvansker, inkludert dysleksi og matematikkvansker (Helland, 2019, s. 120). Dette perspektivet understreker at dysleksi er en kompleks vanske, der forståelse ikke kan forklares ut fra én faktor alene (Helland, 2019, s. 120).

Modellen presenterer fire nivåer som samlet danner vår forståelse av dysleksi som vanske. Det første nivået er symptomnivået, som omfatter det observerbare, og det som direkte gir uttrykk for dysleksi (Helland, 2019, s. 120). Det kognitive nivået gjelder de bakenforliggende kognitive områdene som er forbundet med vansken (s. 120). Dette nivået blir ifølge Helland (2019, s. 120) betegnet som en «bro» mellom symptomnivået og det tredje biologiske nivået. Det biologiske nivået representerer en samlet kunnskapsbase om genetikk og arvelighet (s. 120). Til slutt kommer det miljømessige aspektet. Miljønivået handler om hvordan ytre faktorer påvirker individet. Dette inkluderer personlige interaksjoner på mikronivå til bredere samfunnsmessige påvirkninger på makronivå (s. 120). Mikronivået i denne modellen viser til familie og venner som det nærmeste nivået, mens makronivå på sin side referer til samfunnsmessige og politiske strukturer (f.eks. fagfornyelsen). Modellen viser at miljønivået ikke står alene, men snarere påvirker de tre andre nivåene gjensidig (Helland, 2019, s. 120).

3.2.1 Symptomer

Gitt at alvorlighetsgraden av dysleksi er individuell, kan det være utfordrende å identifisere og diagnostisere barn en mistenker kan ha dysleksi (Lyster, 2019, s. 19). Lyster (2019, s. 16) hevder at et barn som ikke kan lese og/eller skrive på lik linje med det som forventes ut ifra mental alder og opplæring eleven har fått, kan ha lese- og skrivevansker. Samtidig belyser Lyster (2019, s. 16) at barn kommer på skolen med ulike forutsetninger, noe som innebærer at elevene vil variere i sine lese- og skriveferdigheter, både i forhold til forventet nivå for trinnet og i forhold til deres individuelle kapasitet. Derfor kan disse forskjellene i forutsetninger og ferdigheter føre til at elevene opplever ulike utfordringer med lesing og skriving. Selv om det ikke finnes en universell liste med kjennetegn for alle tilfeller, kan det være viktig for norsklærere å være bevisste på hvilke spesifikke indikatorer en bør se etter. Åsne Midtbø Aas

har i boken «Dysleksihåndboka for lærere» presentert et oppsett over kjennetegn på dysleksi på ulike alderstrinn (Aas, 2021, s. 18). Siden studien min tar for seg tilrettelegging for elever med dysleksi på ungdomstrinnet, velger jeg å referere til «mulig kjennetegn på dysleksi på 4-10. trinn» (Aas, 2021, s. 18).

Aas (2021, s. 18) identifiserer langsom lesing som et fremtredende kjennetegn ved dysleksi. En måte å vurdere dette på i praksis, kan være gjennom observasjon av elevenes evne til å lese høyt. Vansker med å avkode nye og ukjente ord kan resultere i at elevene utvikler en nølende tilnærming til lesing, hvor elevene bryter ned ord i enkeltlyder for å forstå dem (s. 18). Dette kan både forstyrre og avbryte leseprosessen, noe som kan føre til at eleven må starte leseprosessen på nytt for å sikre forståelse av teksten (s. 18).

Videre påpeker Aas (2021, s. 18) at elever med dysleksi ofte benytter seg av en logografisk lesestrategi, hvor de leser ord basert på formlikhet, noe som kan føre til hyppige lesefeil. Et eksempel på denne strategien er gjettelesing (s. 18). En vanlig, men problematisk tilnærming som kan skape misforståelser av tekstens mening (s.18). Aas (2021, s. 18) hevder at dette er spesielt tydelig når elevene leser kun begynnelsen av et ord og gjetter på resten. En strategi som er observerbar selv blant elever på ungdomstrinnet (s. 18). Utfordringen med logografisk lagring av ord får ytterligere relevans av Lyster (2019, s. 80) som hevder at i en tidlig fase av leseutviklingen vil barn kunne lagre ord logografisk som visuelle enheter og gjenkjenne dem visuelt. En slik prosess kan, som Aas (2021) beskriver, skape forvirring spesielt når det gjelder å skille like ord fra hverandre. Denne tilnærmingen kan føre til forveksling av ord med likt utseende, og resulterer ofte i dårlig leseflyt under høytlesning (s. 18). Dette kan videre bidra til at elevene utvikler en negativ holdning til høytlesning i klasserommet (s. 18). I motsetning til når ord lagres som ortografiske strukturer, der identifiseringen skjer ut fra den strukturen grafemene danner (Martin et al., 2003, s. 191-204).

Det neste kjennetegnet påpeker at elever med dysleksi har lett for å stave lydrett (Aas, 2021, s. 18). Å skrive lydrett betyr å skrive ordet akkurat slik det uttales. En vanlig utfordring med dette er at elever med dysleksi har store vansker med å se egne skrivefeil (Aas, 2021, s. 18). En kan derfor tenke seg at elever som har vansker med både lese- og skriveferdigheter kan bli demotiverte. Elever med lav motivasjon for skolen er dermed også et kjennetegn på dysleksi (Aas, 2021, s. 18). Helland (2019, s. 124) påpeker at det er viktig å ikke bare observere disse symptomene, men også å forstå de kognitive prosessene bak dysleksi, for å få en helhetlig

forståelse av vansken. Dette understreker betydningen av å utforske de kognitive aspektene ved dysleksi, som spiller en avgjørende rolle i utviklingen av vansken.

3.2.2 Det kognitive området

Selv om det finnes definisjoner av dysleksi som gir klarere forståelse av symptomer og årsaker enn tidligere, er det fremdeles uenighet blant forskere om hvordan begrepet dysleksi skal defineres. Imidlertid ser vi i underkapittel 3.1 at det er stor enighet blant forskere om at språkvansker er relatert til språkets lydstruktur og det fonologiske systemet (World Federation of Neurology, 1968, referert i Høien & Lundberg, 2012, s. 20; Lyon et al., 2003). Nyere definisjoner av dysleksi påpeker at det er en språkrelatert utfordring knyttet til en feil i fonologisk prosessering, sannsynligvis med en biologisk og genetisk årsak (IDA, 2002, 12.11). Forståelsen av at dysleksi er knyttet til problemer med språkets lydstruktur skaper grunnlag for å sette søkelyset på de kognitive aspektene ved dysleksi og de utfordringer dette medfører.

Fonologisk bevissthet

I kjernen av de kognitiv-relaterte utfordringene ligger konseptet om fonologisk bevissthet. Fonologisk bevissthet refererer til evnen til å være bevisst på språkets lydstruktur og en persons evne til å manipulere denne strukturen (Lyster, 2019, s. 17). Når barnet er fonemisk bevisst, er grunnlaget lagt for å lære det alfabetiske prinsippet (Høien & Lundberg, 2012, s. 257). Lyster (2019, s. 40) hevder at skriftspråket styres i hovedsak av et alfabetisk og et morfematisk prinsipp. Bevissthet og kunnskap om disse prinsippene kan derfor være avgjørende for lese- og skriveutviklingen.

Det alfabetiske prinsipp innebærer at språkets lyder kan representeres i skrift ved hjelp av symboler og grafemer (bokstav eller kombinasjon av bokstaver) (Lyster, 2019, s. 40). Det betyr at barn må lære at talespråket består av fonologiske elementer, og at disse elementene kan isoleres og identifiseres. En forutsetning for at den fonologiske omkodingsprosessen skal lykkes, er at leseren må ha tilegnet seg sikker kunnskap om sammenhengen mellom grafemer og deres respektive former (Høien & Lundberg, 2012, s. 68). Høien og Lundberg (2012, s. 261) fremhever at fonemisk bevissthet er fundamentet for sikker bokstavinnlæring, samtidig

som de påpeker at det er et interaktivt fenomen, siden god bokstavkunnskap også fremmer fonemisk bevissthet.

Grafemene blir ifølge Høien og Lundberg (2012, s. 68) omkodet til fonemer i samsvar med språkets generelle regler for grafem-fonem. Swan og Goswami (1997, s. 18) antar at årsaken til utfordringer med fonologisk bevissthet kommer fra en svakhet med å lagre og organisere den fonologiske representasjonen av ordet i vårt mentale leksikon. Kapasiteten til det fonologiske korttidsminne, er viktig både i forbindelse med avkodings- og forståelsesprosessen (Vellutino et al., 2004, s. 2-40). Høien og Lundberg (2012, s. 69) hevder det er korttidsminnet som bestemmer hvor mange lydsegmenter som kan lagres og bearbeides under avkodingsprosessen. En svakhet i fonologisk representasjon av ord kan dermed påvirke barnets mulighet til å mestre det alfabetiske prinsipp. Dette inkluderer utfordringer knyttet til ordavkodingsvansker, leseforståelse og ordforråd (Lyster, 2019, s. 18). Et dårlig fonologisk korttidsminne kan derfor være et kjennetegn på dysleksi, og det har en sentral funksjon i forbindelse med lese- og skriveforståelsen. Denne komplekse sammenhengen mellom fonologiske vansker og leseferdigheter leder oss til en dypere utforskning av to vesentlige komponenter i lesing: avkoding og forståelse (Høien & Lundberg, 2012, s. 21).

Ordavkoding og leseforståelse

Ordavkoding innebærer både avanserte og tidkrevende prosedyrer som å bryte ned ord i lyder, stavlesing og bokstavering, samt automatisk ordgjenkjenning som kjennetegner en dyktig leser (Høien & Lundberg, 2012, s. 21). Denne prosessen krever ikke bare anvendelser av språklige prinsipper og kodingsteknikker, men støtter seg også tungt på leserens fonologiske bevissthet (s. 21). Som jeg pekte på over, definerer Lyster (2019, s. 17) fonologisk bevissthet som evnen til å gjenkjenne og manipulere lydstrukturer i et språk. Denne bevisstheten er avgjørende for å forstå hvordan lyder korresponderer med bokstaver og bokstavkombinasjoner, og er en nøkkelkomponent i ordavkodingsprosessen (Høien & Lundberg, 2012, s. 21).

Forståelsesprosessen krever i større grad kognitive ressurser. Å skape forståelse fra tekst handler om å knytte det leste med tidligere erfaringer og referanserammer, danne slutninger og tolke teksten (Høien & Lundberg, 2012, s. 21). På grunn av den bakenforliggende fonologiske svikten som elever med dysleksi opplever, kan svekkede avkodingsferdigheter derfor hemme elevens evne og mulighet til å oppnå leseforståelse. Forskningen til Fletcher et

al. (2019) støtter dette, og påpeker at det primære problemet ved dysleksi kan lokaliseres til en svikt i avkodingsprosessen.

Høien og Lundberg (2012, s. 21) viser til to eksempler for å eksemplifisere hvorfor det er meningsfullt å trekke et skille mellom avkoding og forståelse. Det første viser til situasjoner hvor vi leser høyt for barn og innser at selv om vi kan avkode teksten korrekt, kan vår forståelse av innholdet være fraværende og tankene bli distraherete (s. 21). Det andre eksemplet illustrer et fenomen der lesere plutselig blir bevisste på at de ikke har forstått innholdet i teksten (s. 21). Selv om øynene har fulgt ordene fra venstre til høyre og linje for linje, har forståelsen sviktet (s. 21).

Eksemplene til Høien og Lundberg viser et skille mellom avkoding og forståelse. Høien og Lundberg (2012, s. 21) påpeker at forståelsesproblemene som elever med dysleksi opplever, kan forstås som et sekundært problem, fordi det i hovedsak er et resultat av dårlig ordavkoding. Lyster (2019, s. 81) fremhever leseflyt som en forutsetning for leseforståelse, og beskriver begrepet lesehastighet som en viktig komponent. Denne forbindelsen mellom leseflyt og forståelse innebærer at svak avkoding og ordforståelse kan resultere i redusert lesehastighet. Dette aspektet av dysleksi og hvordan norsklærere kan tilrettelegge for disse utfordringene, blir ytterligere utforsket i underkapittel 3.3.

Interessant nok påpeker Lyster (2019, s. 95) også betydningen av lytteforståelse som en forløper til leseforståelse, og beskriver begge som aktive prosesser hvor individet konstruerer mening ved å trekke på kontekstuell informasjon og eksisterende kunnskap. Dette underbygger videre ideen om at gode lesere ikke bare forstår tekst, men også aktivt reflekterer over sin forståelse i en prosess som beskrives som metakognitiv (Lyster, 2019, s. 97-98). Metaperspektiv knyttet til lesing handler om hvorvidt personen har forstått det han/hun lyttet til/leser, eller om han/hun må «reparere» den oppfattelsen den har, for å skape mening fra informasjonen (Lyster, 2019, s. 98).

Teorien vist til ovenfor viser at leseforståelse er nært knyttet gjennom konstruksjonen av mening basert på kontekstuell informasjon og tidligere erfaringer. Prosessen for å forstå og bearbeide informasjon, samt et metaperspektiv på egen forståelse, er derfor grunnleggende i utvikling av leseferdigheter. Denne forståelsen av dysleksi som en vanske med flere aspekter, hvor både avkoding og forståelse virker inn, leder oss til å utforske de underliggende årsakene til disse lesevanskene. I denne sammenhengen blir Hellands (2019, s. 120) modell som

inkluderer de biologiske og miljømessige nivåene essensiell for å forstå disse komplekse samspillene.

3.2.3 Biologi og miljø

Hvorfor dysleksi oppstår, har lenge vært en debatt mellom forskere som peker mot ulike biologiske og miljømessige årsaker. Ifølge Helland (2019, s. 44) ser vi allerede tidlig på 1900-tallet eksempler på at dysleksi ses som en biologisk arvelig vanske. Det biologiske perspektivet tar for seg både genetiske og nevrologiske årsaker. Det er imidlertid viktig å påpeke at det er predisposisjonen, og ikke vansken i seg selv, som antas å bli overført genetisk (Høien & Lundberg, 2012, s. 178). Den genetiske predisposisjonen kan derfor øke sannsynligheten eller risikoen for å utvikle dysleksi, men det garanterer ikke at vansken nødvendigvis vil manifestere seg. Med andre ord kan en person bære bestemte gener som gjør dem mer mottakelige for å utvikle dysleksi, men om de faktisk utvikler tilstanden kan også påvirkes av en rekke andre faktorer, inkludert miljømessige (s. 178).

Høien og Lundberg (2012, s. 179) beskriver lesing som en kulturelt bindende aktivitet som ikke kan påvirkes direkte av genene. En nylig utført metaanalyse av Snowling og Melby-Lervåg (2016) viser imidlertid at det er en 45 prosent sannsynlighet for at barn med dyslektiske foreldre selv vil utvikle dysleksi. Dette indikerer en betydelig arvelighetsgrad, samtidig som det antyder at arvelighet ikke ene og alene kan påvirke sjansen for å utvikle dysleksi, men at sosiale og kulturelle forhold også kan være en faktor. Høien og Lundberg (2012, s. 178) har utarbeidet en figur som viser samspillet mellom genetikk og miljø. Figuren illustrerer at ved liten arvelig disposisjon må mange dårlige miljøforhold til, om dysleksi skal fremtre (Høien & Lundberg, 2012, s. 178). Det er imidlertid flere studier som viser en betydelig arvelighetsgrad av dysleksi. For eksempel viser funnene til Pennington og Smith (1988, s. 817-823) at 40 prosent av gutter og 18 prosent av jenter med dysleksi, har foreldre med samme lærevanske.

Etter å ha benyttet den bearbejdede versjonen av Morton og Friths modell (1995, referert i Helland, 2019, s. 120), for å belyse miljøets innflytelse på tre ulike nivå, blir det tydelig at miljøet spiller en avgjørende rolle for livskvaliteten til mennesker som i utgangspunktet er sårbare (Helland, 2019, s. 149). For å illustrere hvordan individ og miljø gjensidig påvirker hverandre har jeg valgt å bruke Bronfenbrenners teori om utviklingsøkologi (Bronfenbrenner, 1979, referert i Tetzchner, 2012, s. 55).

Utgangspunktet for økologisk utviklingspsykologi er at barn inngår i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger som de påvirker og selv blir påvirket av (Tetzchner, 2012, s. 54). Urie Bronfenbrenner er den ledende teoretikeren innenfor denne retningen og hans bioøkologiske teori består av fire deler: Prosess, person, kontekst og tid (Tetzchner, 2012, s. 54). Ifølge Bronfenbrenner (1979, referert i Tetzchner, 2012, s. 54) består konteksten av fire økologiske hierarkiske nivåer som til sammen utgjør barns oppvekstmiljø: Mikrosystemet, mesosystemet, ekosystemet og makrosystemet. Det økologiske systemet representerer gradvise utvidelser av barnets miljø (Tetzchner, 2012, s. 55). Mikrosystemene består av barnets nærmeste, daglige relasjoner (Tetzchner, 2012, s. 55). Tetzchner (2012, s. 55) påstår at mikrosystemet i vestlige land vanligvis består av foreldrene, søsken, andre slektninger som bor sammen med familien, samt barnehage, skole, fritidsklubb og vennene i nabolaget. Mesosystemet derimot, inkluderer forbindelsene mellom to eller flere av disse mikrosystemene der barnet er aktivt involvert (Tetzchner, 2012, s. 55). I forhold til tematikken i min studie, er det særlig relevant å undersøke hvordan interaksjonen mellom barnets skole og familie fungerer som del av dette mesosystemet. Eksosystem derimot, er sosiale sammenhenger som barnet ikke selv er en del av, men som er viktige for familiens og barnets fungering (Tetzchner, 2012, s. 55). Eksempler på dette kan være foreldrenes arbeidsplass, eller kommunale beslutninger som påvirker tilgjengeligheten til fritidsaktiviteter. Makrosystemet blir av Tetzchner (2012, s. 55) beskrevet som samfunnets institusjoner som regjeringen, offentlige tjenester og lignende. Dette innebærer samfunnets lover, vaner og verdier av betydning for det som skjer i de andre systemene (Tetzchner, 2012, s. 55).

Bronfenbrenner (1979, referert i Tetzchner, 2012, s. 54) sin økologiske modell, sammen med Morten og Friths (1995, referert i Helland, 2019, s. 120) modell, understreker viktigheten av å betrakte barnets utvikling og læring i kontekst av gjensidig påvirkning mellom individet og de ulike nivåene av deres sosiale miljø. For å knytte disse teoriene direkte til min problemstilling, tyder det på at forståelsen av dysleksi ikke kan isoleres til én enkelt faktor, men må ses i lys av et komplekst samspill mellom individuelle, familie- og samfunnsmessige faktorer. Dette perspektivet blir spesielt relevant for min studie, da det fremhever nødvendigheten av å forstå hvordan ulike faktorer fra den nære familie-kretsen til brede samfunnsmessige strukturer påvirker læring og utvikling hos elever med dysleksi på ungdomstrinnet.

I det neste underkapittelet vil jeg utforske hvordan tidligere forskning og teori om dysleksi kan anvendes i praksis, spesielt med tanke på tilrettelegging av undervisning for elever med dysleksi. Gitt kompleksiteten og de ulike årsakene til dysleksi, vil jeg nå se på hvordan norsklærere kan utvikle og anvende forskjellige pedagogiske strategier og hjelpemidler. Dette inkluderer kartleggingsmetoder og tilretteleggingstiltak.

3.3 Tilrettelegging av undervisning

Forskning og teori jeg har vist til tidligere har vektlagt både genetiske og miljømessige årsaker til dysleksi (Pennington & Smith, 1988, s. 817-823; Morten & Frith, 1995, referert i Helland, 2019, s. 120). Med denne innsikten om elevers leseutfordringer knyttet til dysleksi, har norsklærere en viktig oppgave. Elever med dysleksi vil ha behov for ekstra støtte som kan bidra til å lette aktiviteter som innebærer lesing og skriving. Norsklærerne bør derfor utvikle og implementere ulike strategier i undervisningen for å fremme mestring og utvikling hos elever med dysleksi, slik som Utdanningsdirektoratet (2022) fremhever.

Aas benytter en analogi om bruk av briller, for å illustrere behovet for tilrettelegging for elever med dysleksi (Aas, 2021, s. 103). Hun sammenligner dysleksi med synsvansker, hvor digitale hjelpemidler for elever med dysleksi, er like viktige som briller er for personer med synsvansker (s. 103). Inspirert av denne analogien, vil dette underkapittelet sette søkelys på ulike kartleggingsmetoder og verktøy, med mål om å belyse tilretteleggingstiltak som kan tilby tilstrekkelig støtte til elever med dysleksi. Med andre ord, gode tilretteleggingstiltak basert på god kartlegging.

3.3.1 Kartlegging av dysleksi

Refsahl (2012, s. 65) hevder at det er nødvendig å hjelpe elever som strever med lesing og skriving for å skaffe seg god oversikt over problemene. Hellands tilpasning av Morton og Friths modell (Helland, 2019, s. 120) og Urie Bronfenbrenners bioøkologiske teori (1979, referert i Tetzchner, 2012, s. 54) understreker at kartlegging ikke bare bør identifisere umiddelbare symptomer, men også de bredere kognitive, biologiske og miljømessige faktorene som påvirker eleven. Basert på denne forståelsen vil jeg i dette underkapittelet rette søkelyset mot tre nøkkelmetoder for kartlegging av dysleksi: Kvantitativ, kvalitativ og dynamisk kartlegging. Ved å kartlegge hvilke deler av lesingen som byr på problemer, kan vi

avdekke hvor omfattende problemene er (Refsahl, 2012, s. 65). Ulike kartleggingsmetoder kan gi norsklærere muligheter til å utrede de ulike områdene som kan føre til svake lese- og skriveferdigheter (s. 65).

Denne multifasetterte tilnærmingen til kartlegging reflekterer også en endring i vår forståelse av kunnskapsdannelse, som nå ikke bare sees som en individuell prosess, men også som en sosial aktivitet (Høien & Lundberg, 2012, s. 189). I denne prosessen deltar lærere og elever aktivt i et fellesskap for å utvikle og konstruere forståelse, begreper og mening. Parallelt med forandring i kunnskapssyn har vi også fått en endring i elevsyn (s. 189). Ifølge Høien og Lundberg (2012, s. 189) anses elevene nå som en aktiv medskaper av mening, ikke som passive mottakere av lærerens organiserte signaler. Dette nye elevsynet fremmer et kommunikativt forhold mellom lærer og elev, preget av gjensidighet og respekt (s. 189). Høien og Lundberg (2012, s. 189) påpeker at det er viktig å ha dette perspektivet klart for seg i en diskusjon om kartlegging. Helland (2019, s. 266) påpeker at verdien av en empatisk holdning til den eller de det gjelder kan fremvise svært ulike holdninger til de aktuelle vanskene. Dette er fordi dysleksi arter seg svært ulikt fra person til person, avhengig av individuelle forutsetninger, interesser og undervisningstilbud (Helland, 2019, s. 266). Høien og Lundberg (2012, s. 189) understreker at hvis lærer og elev inngår i en mer autentisk, kommunikativ relasjon, må det diagnostiske arbeidet også få en annen karakter og innretning. De diagnostiske metodene som er behandlet i dette underkapittelet bør ses ut fra dette perspektivet.

Kvantitativ og kvalitativ kartlegging

Kvantitativ kartlegging, også kalt screeningprøver er normerte lesetester som kan tas av hele grupper eller klasser (Refsahl, 2012, s. 65). Disse normerte lesetestene, som beskrevet av Refsahl (2012, s. 65), er designet for å måle forståelse på gruppenivå og lar hele klasser delta i en kollektiv vurderingsprosess. I disse testene blir elever utfordret til ikke bare å lese ord og tekster, men også til å demonstrere sin forståelse gjennom varierte oppgaver. Disse oppgavene kan spenne fra å bryte ned komplekse ordkjeder til å tolke bilder i kontekst av tilhørende setninger, eller til og med å svare på direkte spørsmål om innholdet de har lest (s. 65-66). Mens ordleseprøver fokuserer på grunnleggende avkoding og leseflyt, involverer setnings- og tekstleseprøver en dypere forståelsesprosess (s. 66). For eksempel er Carlstens leseprøve (2002) en anerkjent test som vurderer både sikkerhet og tempo (leseflyt og forståelse), mens

ordkjedetesten til Høien og Tønnesen (2008) er en test som måler rask og sikker ordgjenkjenning og avdekker avkodingsferdigheter (Refsahl, 2012, s. 66). Ved å bruke tekstleseprøven til Carlsten (2002), kan det være vanskelig å vite om det er avkodingen eller forståelsen som skaper utfordringer for eleven (Refsahl, 2012, s. 66). Ordkjedetesten til Høien og Tønnesen (2008) kan derfor avklare noe av dette. I disse testene trenger ikke norsklæreren autorisasjon eller lisens for å gjennomføre testen. Her er det veiledninger med instruksjoner som læreren kan følge i forhold til både gjennomføring og oppsummering av resultat.

Når det gjelder å kartlegge fonologisk bevissthet, finnes det et bredt utvalg av testmåter (Helland, 2019, s. 268). En test som brukes spesifikt til å identifisere elever med dysleksi er den vitenskapelige testen Logos. Oppgavesett III til Logos (trinn 6-10 + voksne) inneholder 15 deltester, hvor fem av dem er: Fonemisk bevissthet, arbeidsminne, hurtig benevnelse av tall og visuelt korttidsminne (Høien & Lundberg, 2012, s. 210). I motsetning til Carlsten (2002) er dette en omfattende kartleggingstest som krever både lisens og Logossertifikat.

Kvalitativ kartlegging er individuell kartlegging gjennom høytlesing og samtale med elevgruppen (Refsahl, 2012, s. 70). Kvalitativ kartlegging kan gjøres på ulike måter og er mest avhengig av kompetansen til norsklæreren som kartlegger, hva som kan observeres og hva som kan etterspørres (s. 67). I første omgang er det viktig å få et inntrykk av barnets kommunikative ferdigheter; å forstå hvordan barnet uttrykker seg, hva det formidler, og på hvilken måte det samhandler med andre barn og med voksne (Helland, 2019, s. 268). Ifølge Refsahl (2012, s. 69) er det gjennom å høre på hvordan en elev leser, ved å observere handlinger eleven gjør undervegs, og ved å etterspørre hva eleven gjør i gitte situasjoner, at man kan avdekke vansker med lese- og skriveferdigheter. Refsahl (2012, s. 67) mener det er mulig å skille mellom fire hovedtyper av lesere: 1) Personer som leser både raskt og riktig. 2) Personer som leser raskt, men som har mange feil. 3) Personer som leser langsomt, men riktig. 4) Personer som leser sakte og samtidig har mange feil (Refsahl, 2012, s. 67). Med bakgrunn i dette kan en bruke «tidtaking», da en pre- og post-test kan brukes til å se eventuell fremgang. Tiden som brukes på en rekke med ord, kan registreres før og etter øving, eller antall ord som leses innenfor en viss tidsramme kan telles (Lyster, 2019, s. 84). Elevene kan også få tilbakemelding fra læreren og se at lesehastigheten er bedret dersom det lages et diagram (s. 84). En utfordring kan være svake lesere som unngår å lese. Tidtaking som viser forbedring, kan derfor virke motiverende. Lyster (2019, s. 84) hevder at lesehastigheten bedrer seg i nesten alle tilfeller.

I tillegg til avkodning og forståelse kan også andre faktorer spille inn på resultatene. Faktorer som konsentrasjon, motivasjon, prestasjonsangst og misforståelser kan alle påvirke resultatene (Refsahl, 2012, s. 66). Derfor er det viktig at slike kvantitative kartleggingstester ikke brukes alene, men følges opp med samtaler og mer kvalitativ og dynamisk kartlegging (s. 66). Blant annet kan en gruppeprøve brukes til å få oversikt over gruppens eller klassens lesenivå og hvor elevene står i forhold til hverandre (s. 66). En slik oversikt kan vise norsklærere hvilke elever som eventuelt skiller seg ut i den ene eller den andre retningen, og vise hvilke elever som krever særskilte tiltak og eventuelt nærmere utredning. Refsahl (2012, s. 66) understreker at selv om screeningprøver gir begrenset informasjon, er de svært viktige fordi de gir et kjapt «bilde» på leseferdighetene.

Dynamisk kartlegging

Gjennom å bruke kvantitative og kvalitative tekster, slik som de er beskrevet ovenfor, er det mulig å danne seg et bilde av hvordan elevene leser og hvor omfattende vanskene er.

Dynamisk kartlegging handler om å gå inn i et aktivt samspill med eleven som kartlegges, hvor målet er å prøve ut ulike former for hjelpemidler og støtte, til en finner noe som hjelper vedkommende (Refsahl, 2012, s. 70). Refsahl (2012, s. 70) illustrer dette målet med sitatet «Hva er du i stand til å lære nå og hvordan kan jeg hjelpe deg med det?». Refsahl (2012, s. 72) påpeker at det ikke finnes noe skarpt skille mellom dynamisk kartlegging og den daglige undervisningen. Hun beskriver dynamisk kartlegging som noe som kan gjøres underveis, som en integrert del av undervisningen. En teoretiker det er verdt å nevne her, er Lev Vygotsky og hans proksimale utviklingssone (Yengoyan, 1980). Dette prinsippet bygger på at læring sees på som prosesser der ferdigheter utvikles gradvis over tid og i samspill med omgivelser og støttende personer (Yengoyan, 1980).

I senere år har flere tatt i bruk Response to intervention (RTI) i forbindelse med diagnostisering av dysleksi (Fuchs, Compton, Fuchs et al., 2008). I kapittelet, *Bakgrunn*, har jeg vist til en tredeling av tiltaksnivå for å styrke elevenes lese- og skriveferdigheter: Nivå 1, Tilpasset opplæring innenfor et ordinært opplæringstilbud; Nivå 2, Målrettet og intensiv opplæring, fortsatt med den ordinære læreplanen som styringsverktøy; og Nivå 3, Spesialpedagogisk støtte med grunnlag i individuell opplæringsplan (Fuchs & Fuchs, 2006; Næss, Skar & Hofslundsengen, 2022, s. 234). RTI går under punkt to i tredelingen. For at en elev skal bli klassifisert som elev med dysleksi, understreker RTI at eleven må ha gjennomført

systematisk og strukturert undervisningsopplegg, uten at en kan registrere noen positiv læringseffekt av undervisningen (Høien & Lundberg, 2012, s. 218). Dersom man identifiserer en metode som tilbyr støtte og hjelp, har man lokalisert en «nærmeste utviklingssone». Når dette er oppnådd, blir det mulig å anvende det som ble eksperimentert med i undervisningen videre (Refsahl, 2012, s. 71). Dette prinsippet bygger på Vygotskij's sosiokulturelle tradisjon med hans proksimale utviklingssone som beskrevet tidligere (Yengoyan, 1980). Når noe nytt og vanskelig skal læres, trenger en mye hjelp, ofte fra en person som demonstrerer hvordan det gjøres (Refsahl, 2012, s. 71). Etter hvert som man mestrer det lærte, blir behovet for hjelp mindre (s. 71).

Resultatet av diagnostiseringen gir norsklærere veiledning om hvilke pedagogiske tiltak som bør iverksettes, for å hjelpe lesesvake elever til å oppnå adekvate leseferdigheter (Høien & Lundberg, 2012, s. 247). Hvilke tiltak som norsklærerne velger å bruke, avhenger av en totalvurdering av testresultatene (s. 247). Det betyr at norsklæreren må lage et undervisningsopplegg som er tilpasset hver enkelt elev. Høien og Lundberg (2012, s. 247) hevder at det vil være behov for individuelle læringsplaner og at det heller ikke finnes en «quick fix» metode da det ikke finnes ett program, én undervisningsmetode eller én organiseringsmetode som kan betraktes som best. Videre poengterer Høien og Lundberg (2012, s. 247) at det er et spørsmål om hvorvidt lærerne innehar nødvendig innsikt, kunnskap og engasjement til å utarbeide et helhetlig undervisningsopplegg. For å finne ut om det utarbeidede undervisningsopplegget har den ønskede effekten, understreker Høien og Lundberg (2012, s. 247) at læreren kan få innsikt i dette ved repeterte testinger.

Dersom det ikke registreres noen effekt av hjelpeundervisningen, bør undervisningsopplegget justeres, samtidig som norsklæreren må vurdere følgende forhold: Bygger undervisningsopplegget på en grundig diagnostisering av lese- og skrivevanskene; tar undervisningen utgangspunkt i elevens leseprofil; hvordan er strukturen i undervisningsopplegget; er det tilstrekkelig intensitet i undervisningsopplegget; har eleven fått tilstrekkelig hjelp; fremmer leseundervisningen leselyst hos eleven; og er organiseringen av undervisningen tilpasset den enkelte elevs behov (Høien & Lundberg, 2012, s. 248)?

I underkapittelet *kvantitativ og kvalitativ kartlegging*, viste jeg til ordkjedetesten til Høien og Lundberg (2008). Ordkjedetesten avdekker avkodingsferdigheter gjennom å måle rask og sikker ordgjenkjenning (ortografisk ordavkodning) (Refsahl, 2012, s. 66). En annen test med utprøvende oppgaver på dette området finnes i Arbeidsprøven (Duna, Frost & Monsrud, 2008). Arbeidsprøven er et kartleggingsmaterieill ment til bruk ved dynamisk kartlegging av

elever på mellomtrinnet. Dette kartleggingsmateriellet er riktig nok ikke tilpasset ungdomsskoleelever, men materialet dekker flere områder for lesing og skriving, og kan derfor også være et fint utgangspunkt for kartlegging av ungdomsskoleelever. Eksempler på områder som Arbeidsprøven tester er: Oppfatning av rimord; kunne dele ord opp i lyder; forstå bokstavenes funksjon; og kunne koble bokstaver og lyder sammen (Refsahl, 2012, s. 72).

Dersom vanskene viser seg å være på et annet nivå enn det fonologiske, må en undersøke om det kan være andre former for språklig kunnskap som mangler, eller om det er helt andre faktorer som forstyrrer læringen (Refsahl, 2012, s. 72). Manglende språklige ferdigheter eller andre underliggende faktorer som syns- og hørselsproblemer, motoriske utfordringer, konsentrasjonsvansker, begrenset korttidsminne, vansker med ordhenting, mangel på motivasjon, eller utfordringer knyttet til selvoppfattelse og attribusjon, kan alle ha en innvirkning på læringsprosessen (s. 73). Gitt at lærernes kapasitet til å utforske disse dypere årsakene kan være begrenset, blir det derfor essensielt å anerkjenne behovet for ekstern hjelp. Når det er nødvendig, bør samarbeidspartnere som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) involveres. Dette er for å sikre en helhetlig forståelse og støtte til elever med dysleksi (s. 65).

3.3.2 Tilretteleggingstiltak for elever med dysleksi

For å hjelpe elever med dysleksi til å lykkes med avkoding og leseforståelse, er det en forutsetning at opplæringen tilpasses deres spesifikke behov og utfordringer. Jeg ønsker å aktualisere dette med følgende påstand: «Kunnskap er ikke bare en skatt i seg selv, den blir først verdifull når den blir anvendt til å skape forståelse og handlekraft». Denne påstanden strekker seg langt inn i utdanningsverdenen, der lærere spiller en avgjørende rolle i å veilede og støtte elevene sine på veien mot læring og mestring. Tidligere har jeg hatt søkelys på årsaksforhold og diagnostisering av dysleksi. Dette danner grunnlaget for utforming av pedagogiske tiltak som kan avhjelpe lese- og skrivevansker. Nedenfor vil jeg utforske betydningen av tilpasset opplæring for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Jeg vil se på hvordan dette kan gi dem nødvendig støtte til å anvende kunnskap og realisere sitt fulle potensiale, og vise til ulike tilnærminger og strategier som norsklærere kan bruke i tilretteleggingsarbeidet.

Tidlig identifisering og tidlig hjelp

Håndtering av dysleksi krever en integrert tilnærming som prioriterer tidlig identifisering og målrettet intervensjon (Høien & Lundberg, 2012, s. 248). Statped (2023) fremhever betydningen av kontinuerlig vurdering av elevens progresjon i leseferdigheter, spesielt for å avdekke avvik fra forventet utvikling, selv etter adekvat opplæring. Dette understreker viktigheten av en proaktiv rolle i å identifisere elever som kan være i fare for å utvikle dysleksi, en tilnærming som er avgjørende for å gi tidlig hjelp.

Lese- og skrivevansker kan for mange lærere vekke uro og skape bekymring. Høien og Lundberg (2012, s. 248) hevder at vi nå ser en stadig økning i skillet mellom svake og gode lesere. Stanovich (1986, s. 360-407) referer til dette som «Matteus-effekten». Matteus-effekten handler om at elever som har utfordringer i starten, har lett for å havne i en vond sirkel hvor dårlige lese- og skriveferdigheter kan komme til å gjøre alle fag vanskelige (Høien & Lundberg, 2012, s. 248). En mulig konsekvens av Matteus-effekten, er at enkelte elever kan miste troen på egen læreevne, og i tillegg utvikle en negativ holdning til skolen (Høien & Lundberg, 2012, s. 248). Professor Helland vektlegger også at nederlagsopplevelser er tett forbundet med skolearbeidet (Helland, 2019, s. 298). Det er derfor viktig at elever med språkvansker blir møtt med en aksepterende holdning til vanskene sine, både hjemme og på skolen (Helland, 2019, s. 297).

Vellutino et al. (2004) fant ut at forebyggende og tidlig hjelp reduserte tallene på svake lesere fra 15 prosent til 1,5 prosent. Dette er også grundig dokumentert i flere forskningsrapporter, i både USA og England (Foorman, 2003; Hatcher et al., 2004; Bowey, 2005). Når det gjelder pedagogisk hjelp for eldre elever, hevder professor Barbara R. Foorman et al. (1997) at disse elevene krever lengre tid dersom en skal oppnå samme positive læringseffekt jevnført med effekten blant yngre elever. Forskningen til Foorman et al. (1997) viser at dersom et barn får hjelp til å avhjelpe sine lesevansker allerede i 1.-3. klasse, kan cirka 80 prosent av elevene overvinne vanskene. Iverksettes hjelpen i 5. klasse, vil kun 10-15 prosent av elevene oppnå samme effekt av det pedagogiske tiltaket som iverksettes (Foorman et al., 1997). Klarer vi å løfte enkeltelever ut av den vonde sirkelen og over til en mer positiv læringsspiral, vil det i seg selv være en god nok grunn til å tilby disse elevene kvalifisert hjelp og et intensivt og systematisk øvingsopplegg (Høien & Lundberg, 2012, s. 250).

Organisering av undervisning for elever med dysleksi

Det er utfordrende å gi generelle råd om hvordan undervisningen skal organiseres for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Dette skyldes at det ikke finnes et program, én undervisningsmetode eller én organiseringsmetode som kan betraktes som best (Høien & Lundberg, 2012, s. 247). Det er elevenes vansker som avgjør hva vi gjør og hvordan vi gjør det, og det er lærerens (eller PP-tjenestens) kunnskap om lese- og skriveutvikling som er avgjørende for om skolen kan organisere lese- og skrivetreningen på en god måte (Lyster, 2019, s. 110). Lyster (2019, s. 110) understreker at når vi vet hvor «skoen» trykker og hvorfor, vil vi bedre kunne legge til rette for tilpasset opplæring, og når det er avdekket behov for det, utvikle et spesialpedagogisk opplegg (IOP) som tar utgangspunkt i elevens kompetanse og læringsutfordringer.

I noen tilfeller vil det være behov for IOP, undervisning i mindre grupper og/eller enetimer (Lyster, 2019, s. 110). Rambøll Management Consulting (2010) hevder at det har vært relativt omfattende bruk av assistent i skolen, ikke minst når det gjelder elever som skal følges opp etter enkeltvedtak i henhold med oppfølgingslovens paragraf 5-1. Studien til Elbaum, Vaughn, Hughes og Moody (2000, s. 605-619) viser at effekten av tiltak for elever med lese- og skrivevansker er avhengig av dyktige lærere eller assistenter med god kompetanse, og at godt trent assistenter kan gi god og effektiv undervisning i en-til-en-undervisning eller i mindre grupper. I hvilken grad elever skal undervises i eller utenfor klassen, avgjøres av hvordan skolen klarer å møte elevens behov innenfor storgruppens eller klassens ramme (Lyster, 2019, s. 110). Skolens tilgang til lærerressurser og spesialpedagoger vil avgjøre hvordan skolen klarer å organisere en undervisning som både er faglig og sosialt god for elever som strever med lesing og skriving (s. 110).

Ifølge Peder Haug (2015, s. 11) er det spesielt to elementer som skiller spesialundervisning fra den ordinære undervisningen. Det ene er plassering utenfor klassefelleskapet, og det andre er den omfattende individuell orienterte elevaktiviteten. Haug (2015, s. 11) hevder at beslutninger om å ta elever ut av klasserommet for spesialundervisning, antas å være til det beste for elevene. Samtidig erkjenner Haug at segregering og ekskludering kan virke stigmatiserende. Han påpeker at dette kan lede til redusert selvbilde, samt lavere ambisjoner og forventninger fra både omgivelsene og hos eleven selv (Haug, 2015, s. 11). Lyster (2019, s. 112) fremhever at det er den eksplisitte hjelpen som elever med dysleksi kan få i en én-til-én-undervisning eller i mindre grupper som gir effekt. Analysen til Chapman et al. (2001, s. 141-176) støtter Haugs observasjon og påpeker at tiltak i mindre grupper for elever med lese- og

skrivevansker har bedre effekt, enn tiltak innenfor ordinær undervisning. En nyere Meta-analyse av Hall og Burns (2018, s. 54-66) viser også effekt av gruppeundervisning og at effekten er størst når det er et tydelig søkelys på et problemområde, og ikke generell lesing. Samtidig kan andre elever med vansker av mindre grad få tilstrekkelig støtte på veien mot tilfredsstillende leseferdigheter, gjennom et godt forebyggende undervisningsopplegg (Lyster, 2019, s. 110). Neste underkapittel utforsker dette temaet ytterligere ved å se på spesifikke lesestrategier som er fundamentale for å støtte elever med dysleksi.

Tilrettelegging av leseøvelser for dyslektikere

Tidligere i underkapittelet 3.1 understreket jeg at leseflyt er en forutsetning for leseforståelse (Lyster, 2019, s. 81). Dette blir spesielt relevant når en ser på tilrettelegging av leseøvelser. For å trene opp lesehastigheten, er det avgjørende at læreren har inngående kunnskap om elevenes progresjon i avkodning (Lyster, 2019, s. 81). Videre fremheves viktigheten av «repetert lesing», en metode anbefalt for å forbedre både leseflyt og -fart ved å gjentatte ganger eksponere elever for de samme tekstene (Klinkenberg, 2005, referert i Lyster, 2019, s. 81). På den måten blir det avgjørende å mestre repetert lesing for å styrke elevenes avkodningsferdigheter (Lyster, 2019, s. 82).

Når elevene leser de samme tekstene gjentatte ganger, blir de mer fortrolige med ordene og strukturene, noe som fører til en mer automatisert leseprosess (Lyster, 2019, s. 81-82). Dette prinsippet om gjentakelse understreker viktigheten av å velge riktig materiale som reflekterer elevenes individuelle behov og ferdighetsnivå. Lyster (2019, s. 83-84) utdyper dette i sin bok «Elever med lese- og skrivevansker», hvor hun fremhever hvordan norsklærere kan implementere repetert lesing på en måte som maksimerer læringen. Ved å tilrettelegge tekstene til hver elev sitt nivå, kan lærere sikre at repetisjon både styrker avkodningsferdigheter og bygger bro mellom kjente og nye språklige strukturer. Teksten vil på den måten også fremme en dypere forståelse, og styrke overføringsverdi fra en tekst til en annen (s. 83-84). Lyster (2019, s. 83-84) påpeker at slike aktiviteter er spesielt gode når de gjennomføres som høytlesing, noe som kan inkludere varierte formater der elever leser alene, sammen med læreren, eller i grupper. En kan også variere om elevene leser alene, enten høyt eller i stillhet, sammen i par eller i kor, og ved å benytte både papirbaserte og digitale tekster (s. 83-84). Høien og Lundberg (2012, s. 275-276) fremhever at korlesing er noe som mange lesesvake elever synes er ufarlig og dermed akseptabel. Ved korlesing leser en gruppe elever samme

tekst samtidig (s. 275-276). På denne måten utmerker ikke den lesesvake eleven seg, samtidig som det gis muligheter til å snakke om teksten, forklare ord og begreper som er ukjente og reflektere over teksten (s. 276).

Høien og Lundberg (2012, s. 273) påpeker at barn som skal øve seg på å lese flytende, først må få erfaring som viser hvordan flytende lesing høres ut. For eksempel kan elever med dysleksi få tilgang til Lydbøker i ulike fag, samt at læreren kan lese inn tekster via lydopptak på iPad og dele det med elevene. På samme måte understreker Lyster (2019, s. 83-84) nødvendigheten av å velge tekster for lesetrening som er tilpasset elevenes nivå. Hun fremhever også at tekstene ikke bør være for vanskelige, for å unngå å demotivere elevene og hindre progresjon i lesingsferdighetene (Lyster, 2019, s. 83-84).

Parlesing er også en metode som fremheves for å forbedre leseflyten, ettersom den tillater elever å øve aktivt sammen med andre (Høien & Lundberg, 2012, s. 274). Denne øvelsen kan også utføres i forskjellige formater, for eksempel mellom lærer og elev, eller mellom elever, hvor den som ikke leser, fungerer som en veileder eller «lærer» ved å følge med og korrigere eventuelle lesefeil (s. 275). Utgangspunktet er at de har samme tekst, og at teksten er nøye utvalgt slik at den er tilpasset elevens leseferdighetsnivå. Høien og Lundberg (2012, s. 275) understreker at det er viktig at læreren starter med å lese en side eller to fra boka, og tilpasser tempoet til elevens ferdighet. Etter at læreren har lest et par sider, foreslår læreren at eleven skal lese litt selv, kanskje et par linjer eller avsnitt avhengig av hvor store vansker eleven har (s. 275).

Måltrettet skrivning for klar kommunikasjon

Lyster (2019, s. 101) fremhever at elever med skrivevansker ofte skriver sakte, utydelig og kortfattet, noe som er symptomatisk for deres utfordringer. Disse elevene sliter også med å vite hva de skal skrive og hvordan de kan sette ord sammen i setninger på en korrekt måte (s. 101). Dette kan være problematisk når det gjelder å disponere, strukturere og presentere et tema (s. 101). Lyster understreker viktigheten av at elevene forstår at skrivning ikke bare er en mekanisk ferdighet, men en form for kommunikasjon hvor de selv er avsender, i motsetning til når de leser (Lyster, 2019, s. 101). Det er mange fellestrekk ved den gode leseren og den gode skriveren. Allikevel har utviklingen av skriveferdighet utover det å stave ord rett og automatisk hatt mindre fokus enn leseforståelsesutviklingen (s. 101).

Vår forståelse av hva som kjennetegner en god skribent er sterkt påvirket av det sosiokulturelle perspektivet, som er sentralt i den prosessorienterte skrivepedagogikken (Grøtan, Helstad, Hertzberg & Roe, 2000, referert i Lyster, 2019, s. 102). Lyster (2019, s. 102) viser til denne skrivepedagogikken, da hun mener den har elementer som er viktige for elever med lese- og skrivevansker. Prosessorientert skrivepedagogikk fremhever betydningen av å arbeide seg gjennom flere utkast på veien mot et ferdig produkt (Lyster, 2019, s. 102). Prosessorientert skrivepedagogikk legger vekt på nøye gjennomarbeiding av tekster gjennom flere utkast, en prosess som inkluderer valg av oppgave, innsamling av informasjon, vurdering av ideer og skriving av flere utkast basert på tilbakemeldinger (Lyster, 2019, s. 102). Lyster (2019, s. 102) påpeker at selv om denne prosessen er grundig, bør den ikke være overveldende lang, spesielt for elever med utfordringer. Dette for å holde oppgaven håndterbar og motiverende.

Det har også blitt reist kritikk mot ulike måter å arbeide med prosessorientert skriving på. Dette er fordi mange lærere delegerer mye ansvar til elevene og opptre mer som veileder, enn som lærer (Lyster, 2019, s. 102). Elever med skrivevansker har ofte problemer med å komme i gang med å skrive (s. 102). Hvis eleven ikke har arbeidet med et spesielt tema som han eller hun har innsikt i eller har interesse for, kan det derfor være nødvendig å hjelpe dem med det. Deretter er lærerens oppgave å veilede eleven gjennom rettskriving/staving og typer av feil, setningsformulering, skape en rød trå, formidlingsevne og ikke minst struktur (s. 104).

Lyster (2019, s. 105) mener den digitale verden har endret mange av de kravene som tidligere ble satt til vår kommunikative kompetanse, både muntlig og skriftlig. Elever med lese- og skrivevansker vil på mange måter kunne få langt bedre støtte, til både muntlig og skriftlig formulering i det digitale klasserommet og hjemme, når de benytter mulighetene de digitale lære- og hjelpemidlene kan by på. Nedenfor vil jeg se på ulike lære- og hjelpemidler som elever med dysleksi kan få tilgang til, for å avhjelpe lese- og skrivevanskene.

Lære- og hjelpemidler

Det kan være vanskelig som norsklærer å orientere seg i utvalget av materiale som er utviklet for å avhjelpe lese- og skrivevansker. Dette krever også nøye overveielser for å organisere undervisningen på en måte som best mulig støtter elevenes utvikling og læring. I dette underkapittelet vil jeg presentere materiale og enkelte læremidler som kan støtte både elev og lærer. Selv om jeg ikke har evaluert de forskjellige lære- og hjelpemidlene som blir presentert,

er det viktig å anerkjenne at disse valgene avhenger av hvordan de ulike skolene er organisert og de spesifikke behovene til norsklærerne. Et grunnleggende forhold mellom lese- og skrivevansker og hjelpemidler er at den enkelte skole og lærer må vurdere om, og hvordan hjelpemidlene best kan innlemmes i skolens undervisning, og hva som passer best ut ifra de behovene som er til stedet (Lyster, 2019, s. 108). Det er viktig å påpeke at behovene som er til stedet, er avhengig av den kartleggingen som har blitt gjennomført.

De siste tiårene har det skjedd store endringer med hensyn til utvikling av, og bruk av teknologiske hjelpemidler som e-bøker, lydbøker, nettbrett og talesyntese (Lyster, 2019, s. 106). Lyster (2019, s. 107) understreker at det ikke er noe «hokuspokus» ved å bruke digitale hjelpemidler i lese- og skriveopplæringen. Hun fremhever i stedet at det handler om hvordan vi bruker IKT, på hvilken måte og i hvilke sammenhenger IKT påvirker ulike sider ved lese- og skriveopplæringen (s. 107). Det finnes ulike dataprogrammer som legger opp til trening av leseferdigheter, staveferdigheter og programmer som støtter opp om rettskrivingen på ulike måter (Lyster, 2019, s. 108). For eksempel kan lesing på skjerm ved hjelp av talesyntese ha positiv påvirkning på elevenes vokabular som de ellers ville ha gått glipp av, på grunn av lite lesing og/eller svake leseferdigheter (Lyster, 2019, s. 107). Med andre ord kan norsklærerne i samråd med foresatte og rektor, legge til rette for ulike hjelpemidler som dyslektiske elever kan bruke, for å overvinne utfordringer med ordavkodningen. Det finnes flere gode digitale lære- og hjelpemidler som gir verdifull skrivestøtte til elever med dysleksi. Jeg vil nå presentere et lite utvalg.

Prediksjonsteknologi er en funksjon i skriveprogrammer som betraktelig kan effektivisere skriveprosessen, spesielt for elever med skrivevansker (Aas, 2021, s. 135). Denne teknologien, også kjent som ordprediksjon, tilbyr automatisk genererte ordforslag basert på de første bokstavene en bruker skriver (s. 136). Aas (2021, s. 135) påpeker at forslagene også kan bli opplest med kunstig tale. Dette hjelper elevene ved at de kan fullføre ord raskere og mer nøyaktig, noe som reduserer den kognitive belastningen forbundet med skriving (s. 136). Eksempler på programvarer som tilbyr denne funksjonen inkluderer Lingdys og Textpilot pluss (Lingdys Pluss), CD-ord, IntoWords og AppWriter/TxtAnalyser (s. 136).

Dedikert dysleksistavekontroll er et program som hjelper fonologiske (uttalebaserte) skrivefeil, både generelle og mer spesifikke knyttet til dialektord (Aas, 2021, s. 137). Aas (2021, s. 137) forklarer at i tillegg til å markere vanlige skrivefeil, kan dysleksistavekontrollen håndtere skrivefeil som målgruppen pleier å gjøre. Videre påpeker Aas (2021, s. 137) at tradisjonelle stavekontroller hverken vil fange opp alle feilene eller forstå hva eleven egentlig

vil skrive. Dette er fordi de ikke tar hensyn til individuelle språklige særegenheter eller den fonologiske strukturen som dyslektikere vanligvis sliter med (s. 137). Disse feilene kan være både generelle og dialektspesifikke, noe som skaper unike utfordringer i et språklig mangfoldig land som Norge (s. 137). Aas (2021, s. 137) hevder imidlertid at i motsetning til vanlige skrivekontroller, kan dedikerte dysleksikontroller som for eksempel Lingdys, stille inn programmet ut ifra hvilken dialekt eleven snakker. Mange elever, spesielt de med dysleksi, finner stor verdi i å kunne fokusere på innholdet i teksten først og adressere skrivefeil senere (Aas, 2021, s. 137). I Word blir skrivefeil markert med rød strek, slik at eleven selv må bruke ordbokfunksjon, talesyntese og/eller grammatikk-kontroll for å rette teksten (s. 137). For å tilrettelegge for dette, er dysleksistavekontroller utstyrt med en av/på-knapp, slik at stavekontrollen enkelt kan slås av og på (s. 137).

Voxit Budgie (pro v. 20) er et dataprogram som gjør om digital tekst til tydelig og naturlig tale (Høien & Lundberg, 2012, s. 271). Gjennom å bruke Voxit Budgie kan en lese tekster, for eksempel fagbøker, direkte fra innskannede dokumenter. Alt som trengs, er en tekstfanger eller skanner (C-Pen-10) med et OCR-program (s. 271). Høien og Lundberg (2012, s. 271) hevder at mange lesesvake elever opplever trening på datamaskin som mer spennende og utfordrende, enn trening med annet mer tradisjonelt materiell.

Tale til tekst (diktering) er et dataprogram som gjør det motsatte av Voxit Budgie; omgjør tale til tekst (Aas, 2021, s. 140). Dersom eleven snakker inn i telefonen, læringsbrettet eller PC'n, kan programmet «skrive» teksten for deg ved å gjøre tale til skrift (s. 140). Elever som skriver sakte, kan ha skrivesperre. Derfor kan diktering gjøre det enklere å produsere tekster og svare på spørsmål, eller besvare prøver (s. 140). Programmet kan også rette opp forvekslingsfeil og særskrivinger i hele teksten (s. 140). En metode som også kan være nyttig når skrivemengden øker, er Touchmetoden (Aas, 2021, s. 135). Aas (2021, s. 135) understreker at dersom vi slipper å se på tastaturet når vi skriver, skriver vi mye mer effektivt. Det kan virke lite motiverende for elever med dysleksi å bruke hjelpemidlene sine hvis de bruker lengre tid på å skrive på tastatur, enn det de andre i klassen klarer for hånd (s. 135).

Alternativ vurderingsform

Muntlige prøver er en vurderingsform som evaluerer en elevs forståelse og kunnskap i et emne ved å fokusere på muntlig kommunikasjon, fremfor den tradisjonelle skriftlige prøven (Høihilder & Kongstein, 2018, s. 93). En utfordring med denne metoden kan være at elever

ofte føler seg nervøse. Høihilder og Kongstein (2018, s. 96) foreslår ulike tilnærminger for å redusere denne nervøsiteten. En metode er å gjennomføre elevenes første muntlige prøve, enten alene med læreren, eller i mindre grupper (s. 96). En støttende, oppmuntrende og positiv tilnærming fra lærerens side, kan bidra til å gi eleven en positiv opplevelse av prøveformen (s. 96).

Høihilder og Kongstein (2018, s. 96) fremhever også tidsaspektet som en mulig utfordring med muntlige prøver. De anbefaler at lærere bruker kreativitet for å finne praktiske løsninger som gjør gjennomføringen av muntlige prøver mulig innenfor tidsrammene (s. 96). En løsning kan være å la klassen/gruppa jobbe selvstendig med skriftlige arbeider eller aktiviteter, mens læreren gjennomfører muntlige prøver med enkeltelever, elevpar eller små grupper (s. 96). Dette krever fleksibilitet og en god forståelse av hvordan man kan tilrettelegge muntlige prøver på en måte som er tidseffektiv, og samtidig pedagogisk verdifull.

3.3.3 Mestring og motivasjon i et psykososialt læringsmiljø

Overordnet del av læreplanen (LK20) påpeker at skolen har som mål å legge til rette for alle elevers læring og motivasjon, og tilstrebe et læringsmiljø hvor hver elev føler mestring og oppnår læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 3.2). Det understrekes at lærernes forventninger til elevers innsats og mestring er sentrale for elevers tro på egne evner. Derfor bør skolen sette ambisiøse, men realistiske mål og lærere bør bruke profesjonelt skjønn i vurdering av elevers læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 3.2). Elever har ulik bakgrunn og behov, og det er viktig at skolen gir muligheter til utvikling for alle.

Lyster (2019, s. 35) hevder at barn med særskilte behov er i en risikogruppe med hensyn til selvbilde og motivasjon for læring. Elever med dysleksi faller derfor inn under denne risikogruppen. Studier som understøtter dette er O'Brien (2020, s. 151-158) og Horverak et al. (2023, s. 20), som viser at elevgruppen har lav selvverd og selvbilde sammenlignet med andre elever. Derfor fremhever Lyster (2019, s. 35) viktigheten av at skoler tilbyr skreddersydd undervisning og spesialpedagogisk støtte tilpasset hver enkelt elevs behov, slik at de opplever mestring. Siden norsklæreren har hovedansvar for lese- og skriveopplæringen, er det ofte deres oppgave å sørge for en godt tilrettelagt lese- og skriveopplæring.

Lyster (2019, s. 35) hevder at evnen til å lære noe og for å gjøre en innsats er knyttet til erfaringer med å lykkes. En teoretiker som også fremhever dette, er Albert Bandura (1986, referert i Lyster, 2019, s. 35). Han så på motivasjon eller mangel på motivasjon som et resultat

av forventningen et individ har om mestring (Bandura, 1986, referert i Lyster, 2019, s. 35). Lyster (2019, s. 35) poengterer videre at en elev som har erfaring med å ikke mestre en oppgave, heller ikke ønsker å prøve på nytt (s. 35). Ser ikke eleven noe resultat av egen innsats, kommer raskt en følelse av «å være dum». På den andre siden, vil elever som mestrer en oppgave, gjerne ha et ønske om å prøve igjen (s. 35). Bandura (1986, referert i Lyster, 2019, s. 35) fremhever at mestringserfaring kan skape pågangsmot og en villighet til å gjøre videre innsats som er en styrke for faglig utvikling.

Horverak et al. (2023, s. 20) hevder at et inkluderende og godt psykososialt læringsmiljø, er en forutsetning for at elever med ulike behov og funksjonsnivå skal oppleve fellesskap på skolen, og bli ivaretatt ut fra individuelle, personlige og faglige forutsetninger. Tidligere ble begrepet inkludering, relatert til hvordan elever med særskilte behov skulle integreres i ordinære skoler og klasser, i stedet for å bli sendt til spesialskoler (s. 20). Horverak et al. (2023, s. 20) hevder at denne endringen skulle representere en vending mot pedagogisk inkludering av et elevmangfold. Elever som tidligere var plassert i spesialskoler på grunn av ulike utfordringer, ble overført til ordinære skoler og klasser (s. 20). Disse utfordringene inkluderte sosiale og emosjonelle vansker, utviklingshemming og andre lærevansker, deriblant elever med dysleksi (s. 20). Hensikten var at elevene sitt særskilte behov skulle ivaretas i det ordinære skolesystemet (s. 20).

Horverak et al. (2023, s. 20) poengterer videre at elever med individuelle vansker som sosiale og emosjonelle vansker, kan ivaretas gjennom et godt læringsmiljø. Gjennom å arbeide systematisk med å skape et positivt, anerkjennende og inkluderende læringsmiljø, der alle elever deltar, vil også denne elevgruppa kunne bli ivaretatt i fellesskapet (s. 20). Horverak et al. (2023, s. 22) henviser til den anerkjente professoren Peder Haug, som jeg tidligere har omtalt i teorikapitlet. Horverak et al. (2023, s. 22) påpeker at Haug legger vekt på medvirkning, deltakelse og fellesskap i sin pedagogiske undervisningsmodell, og at han introduserer begrepet «utbytte» som en viktig faktor i inkludering. Haug hevder at elever som ikke oppnår utbytte av undervisningssituasjonen, i praksis blir ekskludert fra læringsmiljøet (Horverak et al., 2023, s. 22). Med bakgrunn i dette, understreker Haug at nøkkelen for å oppnå inkludering, i form av medvirkning, deltakelse, fellesskap og utbytte, er å rette søkelyset på hver enkelte elevs behov og forutsetninger (Horverak et al., 2023, s. 22).

Betydningen av tilrettelagt undervisning for elever med dysleksi, som presentert ovenfor, understreker et pressende behov for å utforske hvordan implementeringen av slike prinsipper blir erfart i praksis. Derfor vil kapitlet, *Forskningsmetode*, nå presentere hvilken

vitenskapelig tilnærming og forskningsmetode som anvendes for å besvare studiens problemstilling.

4. Forskningsmetode

I dette metodekapittelet presenteres fremgangsmåten for å besvare problemstillingen:

«Hvordan erfarer tre norsklærere på ungdomstrinnet å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi?».

Metodekapittelet gir en oversikt over hvilken vitenskapelig tilnærming og forskningsmetode som er benyttet for å svare på problemstillingen og forskerspørsmålene. Gjennom en beskrivelse av forskningsdesign, utvalgsprosess og analysemetode vil kapittelet belyse hvordan validiteten og reliabiliteten til studiens funn er ivaretatt. Cohen, Manion og Morrison (2011, s. 179-214) påpeker at ved å jobbe på en systematisk måte, streve etter en etterrettelig studie og vise tydelig frem hva du har gjort, hvordan du har gjort det og hvordan ens subjektivitet kan ha fått påvirkning på forskningen, øker kvaliteten på forskningen. Dette betyr at metodisk transparens og selvrefleksjon i metodekapittelet gir en grundig forståelse av den analytiske rammen som understøtter oppgavens konklusjoner.

4.1 Kvalitativ forskningstilnærming

En kan hovedsakelig skille mellom to tilnærminger for datainnsamling: Kvalitative (tekstens tale) og kvantitative (tallenes tales) tilnærminger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89-110).

Kvalitative og kvantitative tilnærminger er basert på ulike forskerlogikk. Dette har konsekvenser både for forskerprosessen, og for hvordan vi vurderer resultatene av forskningen (Thagaard, 2018, s. 16). Denzin og Lincoln (2018, s. 1-2) fremhever at begrepet *kvalitativ* innebærer å fremheve prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens. Derimot når fenomenenes utbredelse og antall skal studeres blir kvantitative metoder brukt (Neuman, 2000, s. 16). Det betyr at resultatene fra kvantitative studier kan karakteriseres ved et avgrenset og enhetlig datasett som gir grunnlag for at tolkningene kan være presis.

I denne masteroppgaven har jeg brukt en kvalitativ tilnærming. Thagaard (2018, s. 15) beskriver kvalitativ forskning som et ønske om å søke en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær kontakt med deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykk. Kvalitative studier, som er basert på arbeid i felten, er preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene (s. 16). Det innebærer at kontakten vi har med deltakere i felten, har betydning for hvordan vi utvikler data. Intervju som kvalitativ metode er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og intervjusubjekter (s. 16). Av

den grunn er det viktig å reflektere over studiens validitet og reliabilitet. Dette kommer jeg nærmere inn på i underkapittel, *Reliabilitet og validitet*.

Den kvalitative metoden er spesielt egnet når en ønsker å få innsikt i personers erfaringer, tanker, holdninger og opplevelser, gjerne referert til som ideografiske metoder og data (Befring, 2015, s. 38). Det ideografiske perspektivet betyr en dataintensiv tilnærming, hvor en samler inn informasjon om én person, én bestemt gruppe eller én institusjon (s. 38). I denne studien har jeg samlet inn datamateriale fra tre ulike norsklærere, hvor jeg har undersøkt hvilke erfaringer de har, knyttet til tilrettelegging for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Både Thagaard (2018, s. 12) og Neteland (2020, s. 51) påpeker at den kvalitative metoden er velegnet når en ønsker å oppnå forståelse av sensitive temaer, emner som mulig kan involvere personlige aspekter og enkeltpersoners liv og erfaring. Med utgangspunkt i dette er ikke søkelyset mitt på de faktiske handlingene som utføres av lærerne, men heller på hva lærerne selv rapporterer om sine praksiser. Forskningsmetoden og de konkrete tilnærmingene som anvendes i denne studien er designet for å bidra til å opprettholde kvalitativ vitenskapelig integritet.

4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Grunnlaget for forskningen min er en sammenkobling av fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Når en skal gjennomføre en undersøkelse, må det gjøres mange valg og overveielser. Det må tas stilling til hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 69) betegnes dette som forskningsdesign. Kvalitativt forskningsdesign betyr en filosofisk tilnærming som utforsker å beskrive menneskers erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 78). Det setter søkelys på hvordan vi lærer ved å forstå hvordan våre sanser oppfatter situasjoner og utforsker fenomenet basert på hvordan vi erfarer det (Johannessen et al., 2021, s. 78). Innenfor hermeneutisk fenomenologi beskriver forskeren erfaringer knyttet til fenomen eller hendelser som forskeren er interessert i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Kravet til deltakerne er at de har erfart fenomenet eller hendelsen som forskeren ønsker å beskrive eller tolke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Studien min undersøker erfaringene som norsklærere har med tilrettelegging for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Det har derfor vært naturlig å intervjuere norsklærere på ungdomstrinnet.

Fenomenologi er en vitenskapsteoretisk tilnærming ofte tilskrevet den tyske filosofen Edmund Husserl (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Han legger vekt på individets erfaringer og eksisterende teori, som bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-45). Fenomenologien er opptatt av å få svar på spørsmålene «hva erfares i bevisstheten», og «hvordan eller under hvilke forhold, i hvilken kontekst, er fenomenet eller hendelsen erfart?» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Dette angir at forskeren må stille både hva- og hvordan spørsmål i intervjuet med deltakerne for å få dypere innsikt i fenomenet eller hendelsen. Cohen et al. (2018, s. 300) påpeker at fenomenologi handler om å beskrive, forklare og tolke et fenomen i lys av informantenes erfaringer og uttalelser. Undervegs i forskningsprosessen har jeg tolket datamaterialet som jeg samlet inn og den konteksten den ble samlet inn i. Johannessen et al. (2021, s. 156) beskriver at tolkningen innebærer å vise hva en tror datamateriale betyr og representerer, eller hva en mener en kan slutte av datamaterialet. Dette inkluderer å forstå informantenes fortolkning og min egen fortolkning av fenomenet.

I masteroppgaven setter jeg søkelyset på livsverdenen til norsklærere, deres erfaringer og perspektiver på hvordan de tilrettelegger for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Basert på min problemstilling og mitt utvalg av informanter, har det vært hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervju. Semistrukturerte intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvale og Brinkman (2015, s. 46) mener denne formen ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Samtidig påpeker de at et semistrukturert intervju verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men heller at intervjuet utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) påpeker at hverken spørsmålene eller temaene må bringes frem i en bestemt rekkefølge, men at spørsmålene stilles, der det er naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen. I denne formen for intervju foregår det derfor en kontinuerlig analyse, som også bidrar til at forskeren vil stille ulike spørsmål til det som blir sagt, for virkelig å gripe eller begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det er gjerne slike intervju som blir gjennomført i casestudier, narrative-etnografiske- og fenomenologiske studier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Hermeneutikk betyr læren om tolkning, og har også en fremtredende rolle i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutikken setter søkelyset på å avdekke dypere mening om det som umiddelbart er åpenbart, ved å legge vekt på tolkningen av menneskers handlinger (s. 37). Fenomener kan tolkes på flere nivåer, da hermeneutisk tilnærming understreker at mening kun kan forstås i sammenheng med den konteksten vi studerer, der delene forstås i lys av helheten (s. 38). I kontekst med semistrukturerte intervjuer kan tolkningen ses på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler (s. 37). Datamaterialet krever tolkning, og dette forutsetter at jeg som forsker går inn i analysen med et åpent sinn. All tolkning involverer en veksling mellom helhet og del, noe som betyr at jeg må forsøke å analysere deler, samtidig som jeg ser det helhetlige bilde (Thagaard, 2018, s. 37). Det innebærer også at jeg må være villig til å la dataene lære meg, bekrefte, avkrefte eller eventuelt endre min forståelse av emnet. Dette demonstrerer den hermeneutiske sirkelen (s. 37).

Jeg har gjennom semistrukturerte intervju tilegnet meg kunnskap om hvilke erfaringer tre norsklærere har med å tilrettelegge undervisningen til elever med dysleksi på ungdomstrinnet. I min studie har jeg belyst norsklærernes kjennskap til diagnosen dysleksi og hvordan disse norsklærerne anvender sin kunnskap og erfaring i profesjonsutøvelsen i forhold til elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Min forståelse for dysleksi og hvordan jeg tolker forskningsdata er dermed høyst relevant for oppgavens troverdighet. Dette kommer jeg tilbake til under i underkapittel *Reliabilitet og validitet*.

4.3 Innsamling av lærerintervju

Intervju krever planlegging før en kan sette i gang. Problemstillingen: «Hvordan erfarer tre norsklærere på ungdomstrinnet å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi?», er en utforskende og åpen problemstilling, som gir forskeren mulighet til å undersøke temaet grundig og samle nyansert data. Tilnærmingen gjør det også mulig å inkludere uventede aspekter som kan dukke opp underveis i studien. En må avgjøre hvem som skal intervjues og når, hvor og hvordan intervjuet skal bli gjennomført (Neteland, 2020, s. 52). I tillegg må en planlegge hva en skal stille spørsmål om, for så å utarbeide intervju spørsmål. Dess mere en planlegger, dess større sjanse er det for at intervjuene blir gode (s. 52). I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for fremgangsmåten til forskningsprosjektet og se på hvordan jeg har utarbeidet og gjennomført intervjuene.

4.3.1 Utforming av intervjuguide

Et godt intervju krever et godt forarbeid, hvor man på forhånd har satt seg inn i intervjupersonens livsverden (Thagaard, 2018, s. 94). En intervjuguide kan være mer eller mindre styrende for selve intervjuet. Den kan variere i grad av detaljer og teoretisk innflytelse, og er avhengig av den forforståelsen en har av intervjuets formål og de metodologiske retningslinjene som skal veilede intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28).

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden ble det tatt utgangspunkt i relevant teori og forskning knytt til dysleksi og tilpasset opplæring. Læreplanen på den andre siden, er et juridisk bindende dokument og rammeverk som norsklærerne er pålagt å følge. Derfor blir LK20 brukt som et tilskudd til aktuell teori og forskning, for å underbygge begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning. Spørsmålene i intervjuguiden er formulert så konkret som mulig, samtidig som de legger opp til tolkning og handlingsrom for informantene. Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju i forkant av utspørringen av norsklærerne. Dette ble gjort for å se hvordan intervjuguiden fungerte i praksis. Pilotundersøkelsen varte i 36 minutter, noe som samsvarte med min antatte tidsbruk på 30-40 minutter. Pilotintervjuet medførte endringer og forbedringer i intervjuguiden, i form av omformuleringer, og mer åpne spørsmål som gav mer rom for oppfølgingsspørsmål. Jeg erfarte dette som gunstig, da intervjuguiden fikk en positiv revidering, og jeg fikk mere erfaring med forskningsmetoden og det tekniske.

Intervjuguiden er inndelt i ulike temaer. Temaene er bakgrunn, dysleksi, kartlegging, generelle erfaringer, konkrete pedagogiske tiltak, mulige utfordringer og avsluttende spørsmål. Ved å strukturere intervjuguiden og dele inn i ulike temaer, ble det gjort et forsøk på å oppnå grundig og systematisk innsikt i norsklærernes erfaringer med tilrettelegging for elever med dysleksi. Hver enkelt temaseksjon ble valgt og vurdert, for å sikre at intervjuet fanger opp et bredt spekter av data, samtidig som den gir en dypere forståelse av problemstillingen.

4.3.2 Valg av informanter

Et viktig spørsmål er hvem som skal intervjues. Valg av informanter i en kvalitativ studie, må gjøres strategisk, siden målet er å oppnå dybdekunnskap. Et strategisk utvalg går ut på å ha en strategi eller plan for å finne informanter som er kvalifiserte og kan besvare problemstillingen (Mears, 2012, s. 171). Generalisering er ikke noe en ønsker å oppnå gjennom kvalitativ studie, da utvalget ikke kan representerer hele populasjonen (Neteland, 2020, s. 54). Likevel påpeker Thagaard (2013, s. 210-214) at en kan gjøre noe som heter teoretisk generalisering. Dette

handler om at selv om datamaterialet er hentet fra et ikke-representativt utvalg, kan funnene likevel ha relevans utover de spesifikke tilfellene som er undersøkt (s. 210-214). Dette skjer ved å knytte resultater fra studien til eksisterende teorier og forskning, og argumentere for at funnene kan belyse lignende situasjoner eller fenomener i andre tilfeller (s. 210-214).

I utvalgsprosessen av informanter tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og dens forskerspørsmål. Problemstillingen min tilsier at informantene må være faglærere i norsk på ungdomstrinnet. I kvalitative undersøkelser er utgangspunktet for valg av informanter basert på subjektive erfaringer. Det kan derfor være hensiktsmessig å intervjuere norsklærere som har lang erfaring med å undervise denne elevgruppen. Samtidig kan det også være interessant å intervjuere norsklærere som er relativt nye i yrket. Jeg sendte e-post til ledelsen ved flere ungdomsskoler, men fikk veldig liten respons. Dette overrasket meg fordi jeg hadde forventet at ledelsen ved skolene i det minste gav meg en tilbakemelding på henvendelsen, siden jeg var lærerstudent og på vei inn i læreryrket. Det var likevel én skole som ga meg kontaktinformasjonen til to norsklærere som var villig til å delta i intervjuet. Dermed valgte jeg en av disse norsklærerne, fordi målet mitt var å intervjuere norsklærere fra tre forskjellige skoler.

Siden jeg fikk lite respons ved å henvende meg til ledelsen, besluttet jeg å ta direkte kontakt med norsklærere selv. Derfor ble de to andre informantene rekruttert via indirekte bekjenskaper. Utvalget ble gjort strategisk, for å få en variasjon av utdannings- og erfaringsbakgrunn. To av informantene er norsklærere med cirka 20 år i skolen. Den tredje informanten er en relativt nyutdannet norsklærer med seks års erfaring. En nyutdannet norsklærer kan muligens gi innsikt i de nyeste pedagogiske tilnærmingene, teorier og metode som de nylig har lært. På den andre siden kan en erfaren norsklærer dele sin praktiske kunnskap og erfaring, samt vise hvordan de har utviklet og tilpasset undervisningsmetoder over tid. I forbindelse med rekrutteringen av informanter ble det utdelt et informasjonsskriv som forklarte hvilke behandlinger samtykket omfatter. Informasjonsskrivet presiserte også at deltakelsen var frivillig og at informantene når som helst kunne velge å avslutte sin deltakelse. For å formalisere samtykket, ble informantene bedt om å signere og returnere samtykkeskjemaet før intervjuene startet. Dette tiltaket er i tråd med prinsippet om informert samtykke, designet for å beskytte deltakerne mot skade, som beskrevet av Johannessen et al. (2016, s. 91) og Tjora (2021, s. 187-188). Det er også verdt å nevne at studien har fått godkjenning fra Sikt, noe som bekrefter at den tilfredsstillende etiske retningslinjer for forskning som involverer mennesker og sensitiv data (vedlegg 3).

4.4 Studiens kvalitet

I dette underkapittelet jeg gjøre rede for de praktiske og etiske vurderingene som ble gjennomført før og under intervjuprosessen. Dette inkluderer valget om å dokumentere intervjuene med lydopptak, ulike revideringer knyttet til intervjuguide, og hvordan de juridiske og regulerende retningslinjene sammen med ærlighet og etterrettelighet overholdes i masteroppgaven. Jeg har valgt å bruke begrepene *reliabilitet* og *validitet* for å besvare denne delen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

4.4.1 Reliabilitet og validitet

Arbeid med forskningsprosjekter, deriblant masteroppgaver gir et betydelig ansvar. I tillegg til at forskningens kvalitet er avhengig av dialog om substansen i funnene som produseres i et forskningsprosjekt, må forskeren også reflektere systematisk over to forhold: Hvilke begrensninger er knyttet til egen forskning, og hvordan forskeren kan ha påvirket de endelige resultatene gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det første punktet referer til studiens gyldighet (validitet), det vil si hva slags konklusjon en forsker har dekning for å trekke ut ifra datagrunnlaget som er samlet inn (s. 222). Dette innebærer krav til både dataens selvstendighet og nøyaktighet av tolkninger og konklusjoner som utledes fra datamaterialet. Det andre punktet viser til studiens pålitelighet (reliabilitet), og handler om hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (s. 222). I kvalitativ forskning er studiens reliabilitet, altså graden av pålitelighet, knyttet til den som utfører studien. Måleinstrumentet kan derfor sies å være forskeren selv (Grønmo, 2016; Malterud, 2017). Foruten de juridiske og regulerende retningslinjene som må overholdes, er validitet og reliabilitet avgjørende faktorer.

I henhold til Cohen et al. (2018, s. 179-214) utgjør forskningsdesign en plan for organisering av forskning, slik at forskningen blir praktisk anlagt, samt sørger for at forskerspørsmålene blir besvart og tolket på en valid og reliabel måte. De fenomenene som underlegges vitenskapelige studier, er ikke bare konstruksjoner skapt av forskeren, men de samsvarer med faktiske enheter eller prosesser som eksisterer uavhengig av oss. Imidlertid er ikke denne sammenhengen feilfri, og kan derfor være både intrikat og ufullstendig. Av den grunn er det nødvendig å adoptere en kritisk holdning til datamaterialet og konklusjonene (Hjardemaal, 2011).

Indre og ytre validitet

Ovenfor definerte jeg validitet (gyldighet) som kvaliteten på datamaterialet og forskningens fortolkninger og konklusjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Videre kan validitet deles inn i to typer: Indre og ytre validitet (s. 223). Indre validitet handler om graden av samsvar mellom virkeligheten jeg påstår jeg studerer og analyserer, og de begreper og teorier jeg har benyttet for å beskrive denne virkeligheten (s. 229). Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) beskriver dette som årsaksgyldighet som handler om hvor sikre vi kan være på at noe er en årsak og noe annet er en virkning.

Det andre forholdet (ytre validitet) handler om hvorvidt jeg har grunnlag for å uttale meg om kausalitet ut fra den studien jeg har gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I et forsøk på å eksemplifisere dette forholdet viser Postholm og Jacobsen (2018, s. 229) til Kerlinger (1979, s. 138) som spør: «Måler du det du tror du måler?». I både kvalitativ og kvantitativ forskning må vi stille spørsmål om hvor gyldige de begrepene vi danner er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I kvalitativ forskning vil analysen av datamateriale dreie seg om å danne abstrakte begreper eller beskrivelser ut fra empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Med dette i betraktning fremhever Postholm og Jacobsen (2021, s. 229) at det er nødvendig å stille spørsmålet: Hvor godt representerer mine begreper virkeligheten (empirien)?

Reliabilitet

Mens validitet (gyldighet) handler om forhold mellom forskning og dens kontekst, handler pålitelighet om sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen (Tjora, 2021, s. 263). Gleiss og Sæther (2021, s. 202) poengterer at reliabilitet (pålitelighet) handler om kvaliteten på forskningsprosessen, og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Tjora (2021, s. 263) fremhever at relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori bidrar til en styrket pålitelighet så lenge den redegjøres godt for. For å vurdere reliabiliteten i et forskningsprosjekt er det vanlig å stille to spørsmål: 1) Hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det har blitt samlet inn på? 2). Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere (s. 202)?

I det første spørsmålet ligger det en antakelse om at en bør etterstrebe å være så objektiv som mulig. Indirekte peker det også på at det kan oppstå ulike former for undersøkelseseffekter eller bias, som en forsker bør forsøke å minimere (Gleiss & Sæther, s. 202-203). Gleiss og

Sæther (2021, s. 203) mener slike undersøkelseeffekter kan være at forskningsdeltakere påvirkes av forskerens tilstedeværelse, måten forskeren stiller spørsmål på, eller at kodingen av datamaterialet påvirkes av forskerens subjektive tilnærming (s. 203). Det andre spørsmålet peker også mot studiens objektivitet. Dersom studien kan bli reprodusert av andre forskere, tyder det på at studiens reliabilitet er ivaretatt.

Innenfor en positivistisk tradisjon er det vanlig å tenke at man bør ta ulike grep for å redusere undersøkelseeffekter, for eksempel gjennom å sjekke om funn er konsistente på tvers av metoder eller datakilder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Min studie tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tradisjon (s. 203). Innenfor sosialkonstruktivistisk tradisjon vil forskerne være opptatt av at datamaterialet og forskningsprosessen skal være til å stole på, men de vil ha en annen forståelse av hva reliabilitet i forskning betyr (s. 203). I stedet for å strebe etter objektivitet, vil forskere innenfor denne tradisjonen ta utgangspunkt i at forskning alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet (s. 203). Altså, det er ikke mulig å fjerne all bias fra studien. Gleiss og Sæther (2021, s. 203) vektlegger heller å være balansert og inkludere alle relevante perspektiver i analysen, samtidig som man er klar over at forskeren fortolker og setter sitt preg på materialet. Refleksivitet løftes derfor frem som et viktig kriterium for god forskning (s. 203). På lignende vis understreker Tjora (2021, s. 278) viktigheten av å vurdere hvordan dataene tolkes og hvilke prosesser som påvirker tolkningen. Gleiss og Sæther (2021, s. 203) spesifiserer at det i en masteroppgave vil være viktig å beskrive, begrunne og reflektere over forskningsprosessen i metodekapittelet, da det kan bidra til å styrke reliabiliteten i forskningsprosjektet. Med dette som utgangspunkt valgte jeg å inkludere underkapittelet *Praktiske og etiske vurderinger*.

4.4.2 Praktiske og etiske vurderinger

Her reflekteres det over de valgene som ble tatt underveis i forskningsprosessen. Dette inkluderer dokumentasjonsmetoder, revidering av intervjuguide, utfordringer knyttet til tidsrammer og intervjuets transkribering. Detaljene rundt disse vurderingene bidrar til å forstå rammebetingelsene for studien og hvordan disse kan ha påvirket resultatene.

Det er ulike måter å dokumentere intervjuet på. For eksempel kan en gjøre lyd- eller videoopptak, eller bare notere ned svarene underveis (Neteland, 2020, s. 56). Ifølge Tjora (2021, s. 180) blir lydopptak brukt i både dybdeintervjuer, fokusgrupper og fokuserte intervjuer. Siden problemstillingen min legger opp til å gå i dybden på hvordan tre

norsklærere erfarer tilrettelegging for elever med dysleksi på ungdomstrinnet, er det naturlig å bruke god tid på å intervju hver enkelt person. På den måten kan lærerne dele sine erfaringer og belyse egen praksis gjennom refleksjon og samtale. Det kan oppleves som svært krevende å skrive ned alle svarene, samtidig som en skal stille gode oppfølgingsspørsmål. Med bakgrunn i dette valgte jeg å ta opp intervjuet elektronisk, for så å transkribere i etterkant.

Tjora (2021, s 180) påpeker at opptakeren bør være relativt diskre og at den kan få surre og gå uten særlig oppfølging i løpet av intervjuet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 117) fremhever at intervju vanligvis foregår ansikt til ansikt, men at internett har skapt muligheter for at intervju kan foregå, selv om forsker og forskningsdeltakere befinner seg på helt ulike steder. Jeg tok et bevisst valg på ikke å benytte meg av denne muligheten, da jeg foretrekker ansikt til ansikt kommunikasjon. Denne metoden kan styrke relasjonen til informantene, ettersom kommunikasjonen blir mer autentisk og mulighetene for å tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk forbedres. Derfor ble alle tre intervjuene gjennomført ansikt til ansikt, med to opptaksverktøy. Bruken av to opptaksverktøy ble valgt for å gardere meg mot eventuelle tekniske problemer. Begge opptaksverktøyene brukte appen diktafon og var bundet til et nettskjema. Dette ble gjort for å opprettholde de juridiske og regulerende retningslinjene til Høgskolen i Innlandet.

Lærerintervjuene varierte i lengde. Det første lærerintervjuet varte i 40 minutter, primært begrenset av lærerens tilgjengelige tid. Selv om intervjuguiden ble fulgt og alle planlagte spørsmål ble besvart, oppsto en erkjennelse om at en utvidet tidsramme potensielt kunne tillate en dypere utforskning av temaene. Basert på denne refleksjonen ble det foretatt en justering i intervjuguiden, der tidsrammen for de påfølgende intervjuene ble utvidet til mellom 35-45 minutter.

Det andre intervjuet varte betydelig lengere enn forventet, med en total varighet på 90 minutter. Dette markerte et betydelig avvik fra den opprinnelige tidsrammen fastsatt av intervjuguiden. Rundt 20-30 minutter inn i det andre intervjuet, ble det tydelig at en klargjøring av tid tilgjengelig for intervjuet var nødvendig. Jeg spurte derfor informanten om hennes tidsdisponering for intervjuet. Læreren bekreftet at hun hadde tilstrekkelig tid til rådighet og oppfordret meg til å ikke bekymre meg for tidsbegrensningen. Den økte tidsbruken bidro til et mer inngående og rikt intervju, som potensielt kunne gi en mer dyptgående forståelse relatert til studiens søkelys. Denne opplevelsen førte til nok en revisjon av intervjuguidens tidsramme, og tiden ble justert til å vare mellom 45 minutter og 1 time. I det tredje intervjuet, spurte jeg informanten om hvor mye tid hun hadde til rådighet i forkant av selve intervjuet. Informanten hadde heldigvis ekstra tid til rådighet, en omstendighet jeg

anerkjenner som et privilegium, snarere enn en selvfølge. Dette resulterte i at jeg igjen kunne gjennomføre en grundig utforskning av lærerens erfaringer relatert til temaene i intervjuguiden. Intervjuet varte i 90 minutter.

Ovenfor nevnte jeg at det første intervjuet varte i 40 minutter, mens de andre intervjuene varte i 90 minutter hver. Jeg erkjenner at denne tidsforskjellen potensielt kan ha vesentlige konsekvenser for kvaliteten og dybden av det datamaterialet som ble samlet inn. For det første kan lengre intervjuer, som de på 90 minutter, tilby muligheter for grundigere utforskning av temaene. Det gir informantene økt tid til å reflektere og utdype sine svar, noe som kan føre til mer detaljerte og nyanserte beskrivelser. Dette gir grunn til spekulasjon om bidraget fra den første informanten kunne vært mer detaljert og omfattende, dersom den opprinnelige tidsrammen for intervjuet hadde vært lengre. For det andre kan relasjonen mellom forsker og intervjupersonen påvirke samtalen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87-90). En kan derfor tenke seg at lengre intervju tillater en bedre relasjonsbygning mellom intervjuer og informant, slik at informantene kan føle seg mer komfortabel med å være ærlig og gi innsiktsfulle svar. I kontrast kan kortere intervju resultere i at informanten blir mer selektiv i hva de velger å dele, og setter søkelys på det de anser som mest kritisk eller relevant. Dette understreker viktigheten av tilstrekkelig tid i intervjuer for å oppnå dypere innblikk i lærernes erfaringer, noe som er avgjørende i min kvalitative studie.

De tre lærerintervjuene gav et rikt datamateriale med tanke på studiens formål. Etter gjennomføringen av intervjuene ble de nøye transkribert for å opprettholde en høy grad av nøyaktighet i masteroppgaven. Jeg oppdaget raskt verdien av å utføre transkriberingen rett etter intervjuet, da det bidro til å bevare datamaterialet levende og sikret at detaljene forble friske i minnet.

4.5 Analyseprosessen

Selv om forskere ofte snakker om koding som om det er én ting, finnes det i praksis ulike måter å kode på, som diskutert av Saldaña (2016, referert i Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). I masteroppgaven har jeg valgt å bruke en abduktiv form for koding, som er en kombinasjon av empirær og tematisk koding (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). I Empirær koding har forskeren et åpent utgangspunkt og baserer kodingen på det hen legger merke til i datamaterialet (s. 174). I tematisk koding er kodene basert på temaer som er utledet fra empirien, fra en intervjuguide eller fra et begrep eller ide fra forskningslitteraturen (s. 174).

Jeg begynte den tematiske kodingen av datamaterialet parallelt med transkriberingsprosessen. Under transkriberingen benyttet jeg meg av fargekoding i Word-dokumentet, der jeg tildelte hver tematikk en distinkt farge for enkel identifikasjon. I tillegg implementerte jeg flere underoverskrifter for å forenkle fremtidig navigasjon og gjennomgang av transkriptene, før jeg lagde en matrise for å få oversikt over mønstre og ulikheter i datamaterialet. Denne matrisen bestod av individuelle tabeller for hver deltaker, strukturert rundt utvalgte tematikker. Disse tematikkene var hovedsakelig basert på intervjuguidens opprinnelige temaer, men med visse tilpasninger. I intervjuene oppsto det et distinkt søkelys på temaene som omhandler mestringsfølelse og utfordringer relatert til stigmatisering, noe som jeg ikke hadde forutsett. Disse temaene ble derfor klassifisert som empirinære koder, ettersom det utgjorde et sentralt aspekt i dataene og ikke som eksplisitt planlagt i den opprinnelige studieutformingen.

De overordnede tematiske kodene jeg brukte var følgende: «Kompetanse», «Tilrettelegging i praksis», «Kartlegging og tilrettelegging» og «Vurdering av ressurser, rådgivning og veiledning». De overordnede tematiske kodene ble deretter delt inn i to til tre underkategorier. Kompetanse ble inndelt i to underkategorier: «Dysleksi og tilrettelegging» og «Vurdering av egen kompetanse». Tilrettelegging i praksis fikk underkategoriene: «Mestring, motivasjon og selvbilde», «Ulemper/utfordringer» og «Suksessfaktor». I kategorien: «Kartlegging og tilrettelegging», identifiserte jeg tre underkategorier: «Kartlegging», «Tilretteleggingstiltak» og «Ekstra støtte VS Inkluderende klassemiljø». Til slutt ble «Vurdering av ressurser», «Rådgivning og veiledning» delt inn i: «Erfart behov», «Ressurspersoner på skolen; og «Samarbeidspartnere».

Denne tematiske inndelingen og dens underkategorier ble nøye utformet, for å tilrettelegge for en klar og omfattende gjennomgang av datamaterialet. Dette oppsettet bidro til en effektiv og detaljert analyse som var direkte knyttet til studiens sentrale spørsmål og temaer. Under analyseprosessen gikk jeg igjennom transkriptene for å identifisere og ekstrahere nøkkelsitater fra deltakerne. Disse sitatene ble deretter systematisk organisert i tabellen, korresponderende med deres tilhørende tematiske kode. For å gjøre det enkelt å finne frem til de originale transkriptene, ble hvert sitat merket med sidetall i parentes. Fargekodingen som var etablert under transkriberingsfasen, ble opprettholdt i tabellene for å gi en visuell representasjon av forbindelsene og overlappene mellom kategoriene. Dette viste seg å være særlig gunstig når jeg satte i gang med å skrive kapittelet *Analyse av lærerintervjuer*.

5. Analyse av lærerintervjuer

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere intervjuene med de tre norsklærere, for å få innsikt i deres erfaringer og utfordringer knyttet til tilrettelegging for elever med dysleksi. Jeg har valgt å gi informantene følgende fiktive navn: *Gro*, *Emma* og *Berit*. Analysen er videre kategorisert i fire temaer som gjenspeiles i de fire underoverskriftene: *Forkunnskaper om dysleksi og tilrettelegging*; *Hvordan opplever norsklærerne tilretteleggingsarbeidet*; *Kartlegging og tilrettelegging*; og *Samarbeidspartnere*.

5.1 Introduksjon av informanter

I studien har jeg tre nøkkelinformanter innenfor utdanningsfeltet. De representerer et bredt spekter av erfaringer som gir en variert innsikt i pedagogisk praksis og tilrettelegging for elever med dysleksi.

Tabell 5.1: Oversikt over informanter

Deltaker	Kjønn og alder	Utdanning	Erfaring	Stilling	Trinn
GRO	Kvinne, 50	Allmennlærerutdanning	ca. 20 år	Kontaktlærer	9. trinn
EMMA	Kvinne, 30	Grunnskoleutdanning	6 år	Kontaktlærer	10.trinn
BERIT	Kvinne, 40	Allmennlærerutdanning	ca. 20 år	Avdelingsleder og faglærer i norsk	9. trinn

Gro er en kontaktlærer i 50-årene med ca. 20 års erfaring i skolen. Hun er utdannet allmennlærer og arbeider for tiden på 9. trinn. Gjennom sitt arbeid med denne aldersgruppen har hun opparbeidet seg lang erfaring med å tilrettelegge for elever med dysleksi.

Emma er i 30 åra, kontaktlærer og har arbeidet i skolen i 6 år. Hun er utdannet grunnskolelærer og underviser elever på 10. trinn. Som nyutdannet lærer, kan hun ha med seg nye perspektiver på pedagogikk og elevengasjement basert på hennes utdanning og erfaringer.

Berit er i 40-årene og er avdelingsleder, faglærer i norsk på 9. trinn og har 20 års erfaring i undervisningssektoren. Hennes kombinerte rolle som lærer og avdelingsleder gir henne innsikt, både i skoleadministrasjonen og pedagogisk praksis med spesielt fokus på norskfaget. Samlet sett danner intervjuer med disse tre norsklærerne grunnlaget for å forstå hvordan de

erfarer og tilrettelegger for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Intervjuene gir også innsikter og tjener som et utgangspunkt for å reflektere over variasjonen og kompleksiteten i pedagogisk praksis innen dette feltet, samtidig som det er viktig å merke seg at de representerer perspektivene til et begrenset utvalg lærere.

5.2 Forkunnskaper om dysleksi og tilrettelegging

Alle lærerne knytter begrepet dysleksi til lese- og skrivevansker, og fremhever særlig utfordringer med ordavkodning. Gro beskriver dysleksi som en vanske der avkodning og forståelse av det de leser blir utfordrende, samtidig som det medfører utfordringer i skriveferdighetene. Emma legger til at elever med dysleksi ofte står ovenfor betydelige utfordringer når det gjelder ordavkodning og lesing, men at de viser en sterkere evne til å forstå informasjon som blir presentert auditivt. Berit påpeker at elever med dysleksi opplever vansker med å produsere setninger, avkode og forstå innholdet i det de leser. Videre hevder hun at forståelsen av dysleksi er en utfordring som strekker seg utover generelle lese- og skrivevansker.

Definisjonen av dysleksi, understreker at dysleksi er en spesifikk lærevanske av nevrobiologisk opphav (IDA, 2002, 12.11; Lyon et al., 2003). Emma og Berit reflekterer begge rundt dysleksiens arvelighet. Emma mener at dersom dysleksi ligger i familien, bør skolen gjennomføre testkartlegginger. Berit forteller at elever med dysleksi, vanligvis har foreldre med samme lærevanske, noe som ofte medfører negative erfaringer med skolen. Selv om hun merker seg en tendens til at dysleksi ofte opptrer i familier, er hun usikker på om vansken er genetisk arvelig. Berit sine refleksjoner bidrar til en bredere forståelse av utfordringene lærere møter når de tilrettelegger for elever med dysleksi. Emma og Berit sin forståelse av dysleksi, enten av genetisk, miljømessig eller en kombinasjon av begge, kan påvirke hvordan de tilnærmer seg og tilrettelegger for lærevansken.

I intervjuene kommer det frem at lærerne vurderer sin kompetanse om dysleksi og tilrettelegging noe ulikt. Gro og Emma knytter begge kompetansen sin først og fremst til egen utdanningsbakgrunn. Gro påpeker at hun har hatt noe om dysleksi på lærerskolen, og har fått noe opplæring i enkelte hjelpeverktøy i etterkant. Videre understreker hun behovet for dypere kunnskap og reflekterer over dette med følgende uttrykk: «Tror vi kunne hatt godt av mer innsikt i dette feltet». Emma deler et lignende syn og uttrykker at det skulle vært større søkelys på dysleksi i lærerutdannelsen: «Alle lærere møter elever med dysleksi, uavhengig av

fag. Jeg skulle ønske vi hadde hatt en mer omfattende opplæring i forståelsen av dysleksi og metoder for å vurdere denne elevgruppen under utdannelsen, spesielt når det gjelder norskfaget». I intervjuet understreker Emma videre:

Jeg kan jo ikke så mye om selve diagnosen som sagt, men jeg har jo skjønt at de sier selv, at de ikke får til å uttrykke seg så godt skriftlig. Jeg tenker at det er klart inne her (peker på hodet), men de får det ikke ned på papiret. Hvorfor det er sånn, kan jeg ikke svare på
(Emma).

Berit på sin side, karakteriserer egen kompetanse som «ikke kjempebra, men heller ikke kjempedårlig, litt sånn midt på». Sammenfattet peker funnene på et generelt behov for mer dyptgående opplæring i dysleksi. Med utgangspunkt i dette ble informantene derfor spurt om hvilken spesifikk kompetanse de føler de savner. Gro nevner et behov for mer praktiske tips og råd: «Jeg savner de gode tipsene og rådene, knepene for å hjelpe dem best mulig». Hun fremhever også utfordringene med å gi spesialisert støtte til elever med dysleksi samtidig som hun møter behovene til en hel klasse:

Hvordan løser en det når du har alle sammen, og så har du kanskje to som skal ha litt ekstra, men de må være i klasserommet. De andre som har knekt lesekode og alt, de skal jo også ha sitt for å ha noe å utvikle seg på. Det er kanskje det som er det vanskeligste, men om det er kompetansen eller tida, det er ikke så godt å si. Kanskje litt av begge deler? (Gro).

Dette understreker Gro sin usikkerhet om hvorvidt det er mangel på tid eller spesifikk kompetanse som utgjør den største barrieren for god tilrettelegging. Emma reflekterer på en lignende måte over sin egen kompetanse, og uttrykker et behov for å utvide sin forståelse, spesielt i forhold til diagnostiske verktøy og tilretteleggingstiltak for elever med dysleksi. Dette kommer tydelig frem i følgende sitat: «Jeg har aldri sett en Logostest og aner ikke hvordan den ser ut. Jeg føler jeg kan for lite sånn rent teknisk og spesialpedagogisk». Hun peker også på utfordringer med å skille mellom late elever og de som faktisk strever, og uttrykte et ønske om å være bedre til å identifisere kjennetegn blant elever med dysleksi.

Berit uttrykker også behov for økt kompetanse, spesielt når det gjelder å håndtere ulike diagnoser blant elevene. Hun opplever utfordringer med å oppnå dypere forståelse av individuelle diagnosene og understreker behovet for en bredere, men likevel dyptgående kunnskap for å kunne tilrettelegge godt for alle elever. I denne sammenhengen uttrykker Berit

et ønske om videreutdanning innen spesialpedagogikk, men føler at hun ikke blir prioritert av kommunen.

Når det gjelder lærernes daglige interaksjon med elever med dysleksi, varierer erfaringene blant informantene. Gro forteller at hun har merket en økning i antall elever med dysleksi. Samtidig fremhever hun at denne tilsynelatende økningen muligens skyldes bedre og tidligere diagnostisering. Gro anslår at to til tre elever i hver klasse har dysleksi. Hvis klassen er rundt 30 elever, mener hun tallet er høyere. Emma på sin side, forteller at hun har rundt 10 elever med dysleksi i en klasse på 60. Hun understreker at dette antallet er uvanlig høyt, og bemerker at det normalt sett er omtrent halvparten så mange. Berit derimot, anslår at det er én elev med dysleksi i hver klasse på 20 elever. Dette viser at alle lærerne erfarer en daglig interaksjon med elever som har dysleksi, men at omfanget varierer.

Basert på informantenes ofte møte med elever med dysleksi i klassene sine, understreker både Gro og Emma behovet for utvidet kompetanse blant lærerne. Gro påpeker at elever med dysleksi møter utfordringer i alle fag, ikke bare i norsk, og argumenterer for at alt undervisningspersonell bør inneha kompetanse om dysleksi. Emma uttrykker en lignende mening: «Det skulle vært bestemt at alle skulle hatt litt om det, for det er jo noe alle lærere opplever uavhengig av fag». Deres synspunkter fremhever at dysleksi krever en kollektiv innsats og kompetanse i hele lærerkollegiet.

Behovet for utvidet kompetanse blir også bekreftet av informantene Gro, Emma og Berit, som alle understreker betydningen av deres utdanningsbakgrunn for deres evne til å håndtere dysleksi, samtidig som de peker på et tydelig behov for mer spesifikk opplæring om dysleksi. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at læreres kunnskap om dysleksi ofte er begrenset (Grimsæth & Holgeren, 2015; Knight, 2018). Det har imidlertid vært et begrenset søkelys på de spesifikke erfaringene og utfordringene som norsklærere står overfor. Denne tematikken vil jeg komme nærmere inn på i neste underkapittel.

5.3 Hvordan opplever norsklærerne tilretteleggingsarbeidet?

I dette underkapittelet vil jeg presentere hvordan lærerne opplever å tilrettelegge norskundervisningen for elever med dysleksi. Dette omfatter utfordringer relatert til elevenes mestringsfølelse, selvbilde og stigmatisering.

Når Emma snakker om tilrettelegging, retter hun oppmerksomheten mot betydningen av ordet mestring. Hun forteller: «På åttende trinn forenkler vi oppgaver, for vi merker fort at noen elever er ekstremt svake i norsk. Da er det veldig viktig for oss at de opplever mestring». Samtidig understreker hun at tilretteleggingen etter hvert skal være mest mulig realistisk, slik at de ikke får en uriktig karakter. Da hevder hun at hun hadde gjort de en «bjørnetjeneste».

Emma forteller om en samtale hun hadde med en elev som hadde opplevd å bli undervurdert i tidligere skoleår. Hun gjenforteller elevenes ord med et tonefall som indikerer både forståelse og bekymring: «Jeg ble undervurdert hele barneskolen. De ga meg opp, og fikk meg til å føle meg dum». Emma forsterker sin fortelling med et spesifikt eksempel som demonstrerer hvordan hun håndterer slik situasjoner: «Da orker de heller ikke å prøve, ikke sant?». I denne situasjonen satte hun seg ned med eleven og sa: «Kan du lese den setningen her? Burde du ha punktum eller komma her? Da får de det til!». Her retter altså Emma søkelyset mot betydningen av å ikke bli undervurdert som elev. Emma uttrykker videre at elevene ofte sliter med lav selvtillit i norskfaget og er takknemlige for den tiden hun har brukt på å gi dem mestringsfølelse. Denne personlige beretningen illustrerer hvordan Emma ikke bare anerkjenner problemet, men også tar proaktive skritt for å engasjere elevene og bygge deres selvtillit.

Berit reflekterer også over utfordringer knyttet til elevengasjement og mestringsfølelse i undervisningssituasjon. Hun legger vekt på mestringsfølelse, som er særlig kritisk for elever med dysleksi (Lyster, 2019, s. 35). Berit påpeker at disse elevene ofte står overfor større og mer sammensatte utfordringer sammenlignet med deres medelever. Hun forteller også at enkelte elever kan forbli positive og engasjerte, mens andre kan forholde seg passive og uengasjerte. Berit antyder at dette kan skyldes mangel på mestringsfølelse, men forblir usikker. Hun forteller at hun har observert betydelige forskjeller i elevenes hjemmesituasjon, og assosierer dette med negative holdninger og mangel på mestringsfølelse. Hun utdyper: «Foreldre som spiller på lag, følger opp, og setter seg ned med eleven, sier ofte: ‘Dette kan vi ikke overlate til skolen’». Berit understreker også at foreldresamarbeidet og deres oppfølging av barn med dysleksi, kan påvirke elevens generelle holdninger til skolen og læring spesifikt. I tråd med dette, deler Emma erfaringer som belyser de følelsesmessige konsekvensene av hjemmesituasjonen: «Jeg har hatt elever som har knekt sammen og grått, og sagt: ‘Jeg er dum, jeg driter i det, jeg vil ikke ha hjelp, nei ikke kom’» (Emma). Emma påpeker videre at ikke bare det umiddelbare hjemmemiljøet, men også negative erfaringer fra tidligere skoler kan bidra til denne følelsen av hjelpeløshet og frustrasjon blant elevene.

I kontrast til hvordan Berit og Emma påpeker sammenhenger mellom mestringsfølelse og hjemmesituasjon, utforsker Gro et aspekt ved lærer-elev dynamikken. Hun fokuserer på hvordan elever viser motstand mot å akseptere hjelp for å unngå å skille seg ut. Hennes observasjoner antyder at elevers holdning til å motta hjelp, kan variere sterkt. Enkelte elever ønsker å ta imot hjelp og ser på det som en integrert del av sin læringsvei, mens andre kan trekke seg helt tilbake. Gro hevder at dette kan skyldes frykt for å fremstå annerledes, eller det kan være på grunn av mangel av bevissthet om hvordan hjelpen kan være til fordel for dem. Denne spenningen belyser hvordan den indre konflikten elever opplever mellom behovet for å søke hjelp og frykten for å bli stigmatisert, og at dette utgjør en kritisk faktor i utviklingen av deres mestringsfølelse innenfor skolemiljøet.

Til tross for at alle tre informantene erkjenner stigmatisering som en mulig utfordring i tilretteleggingsarbeidet, har de ulike erfaringer med dette i sitt arbeid med elever som har dysleksi. Gro har iverksatt dynamiske lesegrupper i norskundervisningen, basert på resultater fra kartlegginger og nasjonale prøver hvor gruppene er strukturert ut fra elevenes leseferdigheter. Det er 50 elever i klassen og de er delt inn i tre grupper, ledet av egen norsklærer. Når det gjelder større oppgaver blir gruppene omorganisert, og elevene får mulighet til å bytte gruppe. Gro påpeker at bruk av hjelpemidler i felles klasse kan være utfordrende for enkelte elever, men reflekterer samtidig over de positive fordelene: «Fordelen med å bruke hjelpemidler i felles klasse, er at elevene henger bedre med og kanskje blir litt tryggere også». De to andre informantene bruker ikke nivådelte lesegrupper eller tredeling i sin tilrettelegging. I motsetning til Gro opplever Emma ingen stigmatisering knyttet til elever med dysleksi i sin klasse. Hun mener likevel at noen organiseringstiltak kan føre til stigmatisering: «Hos oss er vi veldig opptatt av å ikke ta elever ut av klasserommet, for det kan skape litt stigma». Hun beskriver elevholdninger til dysleksi på følgende måte:

Det har aldri vært noe stigma rundt det i det hele tatt. De har vært åpne om at de har dysleksi og folk er jo egentlig ofte sjalu på dem, for de har jo ikke nynorsk. De får hjelpemidler, opplest tekst, muntlig prøver m.m. De får en del fordeler som de andre kunne tenke seg, men det har aldri vært noen sure miner eller noe negativt rundt det (Emma).

Emma beskriver også hvordan bruk av ungdomsveileder kan bidra til, eller unngå stigmatisering:

Hvis ungdomsveilederen finner seg en stol og setter seg med de to guttene som har krav på ungdomsveileder, blir det stigmatiserende. Vi tenker at ungdomsveilederne er plassert der på grunn av to sakkyndige vurderinger, men går litt rundt og hjelper alle selvfølgelig. Vi opplever at det fungerer veldig bra (Emma).

Jeg har tidligere vist til Horverak et al. (2023, s. 20) som understreker at et inkluderende og godt psykososialt læringsmiljø er essensielt for at elever med ulike behov og funksjonsnivåer skal kunne oppleve fellesskap på skolen. Dette støttes av Berit sine praktiske erfaringer, hvor hun understreker viktigheten av at alle elever føler seg inkludert. Berit observerer at en sterk følelse av tilhørighet ikke bare påvirker elevenes samlede opplevelse positivt, men er avgjørende for deres sosiale og akademiske utvikling. Videre fremhever hun at ekskludering fra ordinær undervisning kan virke stigmatiserende. Vi ser her hvordan Berit fremhever betydningen av et integrerende læringsmiljø for å ivareta elevers individuelle, personlige og faglige forutsetninger.

Emma og Berit uttrykker en felles holdning om å unngå å skille ut elever, eller dele dem i grupper. Likevel viser de til situasjoner hvor dette kan være nødvendig. Emma beskriver hvordan elever med dysleksi som kan finne det utfordrende å konsentrere seg, får tilbud om å arbeide i mindre grupper utenfor klasserommet. Hun legger vekt på at disse tiltakene er frivillige og at det ikke er noe stigma knyttet til å benytte seg av dem. Hun legger til: «Det er ingen som føler seg annerledes, heldigvis. Derfor sier de ja til å benytte seg av grupperommene til å gjennomføre muntlige prøver». Samtidig som hun erkjenner at dette ikke er en selvfølge.

Berit på sin side, påpeker at selv om målet er at spesialundervisning bør finne sted innenfor det ordinære klasserommet, er det tilfeller hvor eksterne ressurser som lesetreningsprogrammet Aski Raski blir brukt. Berit understreker at dette programmet som benyttes utenfor klasserommet krever kort tid, og at elever returnerer fortløpende til den ordinære undervisningen. Dette eksempelet fra Berit, illustrerer hvordan kortvarig og målrettet spesialundervisning kan innlemmes i den vanlige skoledagen, uten å påvirke elevenes følelse av å miste tilhørighet i klassen. Ovenfor beskrev Gro utfordringer med elever som er nølende til å bli synlig eller skille seg ut på grunn av individuelle behov. Disse forskjellene i erfaringer mellom Gro og Emma kan vise til hvordan ulike skolemiljøer og tilnærminger kan påvirke elevenes vilje til å akseptere hjelp, og hvordan de oppfatter seg selv i skolesamfunnet.

Analysen av lærerintervjuene peker mot noe ulike strategier og perspektiver mellom de tre lærerne når det gjelder å tilrettelegge for elever med dysleksi. I neste underkapittel vil jeg undersøke nærmere hvordan norsklærerne identifiserer tilretteleggingstiltak. Dette vil kunne bidra til en grundigere forståelse av den praktiske håndteringen av dysleksi i skolen.

5.4 Fra diagnose til praksis

For å kunne tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi, er norsklærerne avhengig av å kartlegge og utrede hvem som trenger ekstra støtte. I henhold til Nordahl et al. (2018, s. 128) observeres det en betydelig variasjon i kvaliteten på opplæringstilbudet, som ikke bare varierer på nasjonalt nivå, men også mellom ulike kommuner og internt i skolene. Denne variasjonen kan tolkes som et resultat av forskjeller i ressurser, prioriteringer, og pedagogiske tilnærminger, som igjen påvirker hvordan lærere og skoler tilnærmer seg utfordringene med å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi. I min studie er ikke søkelyset på de faktiske handlingene som utføres av lærerne, men heller hva lærerne selv rapporterer om sine praksiser. For å undersøke hvordan norsklærerne tilrettelegger undervisningen for elever med dysleksi, er det nødvendig å forstå deres tilnærminger til kartlegging og bruk av tilretteleggingstiltak. Jeg har derfor valgt å lage en tabell som gir oversikt over likheter og forskjeller i lærernes praksis. Tabellen på neste side illustrerer informantenes valg av kartleggingsverktøy og tilretteleggingstiltak, inkludert bruk av digitale verktøy, organisering og andre tiltak, med hovedfokus på elever med dysleksi. "X" markerer at informanten har brukt den gitte kartleggingsmetoden, og eventuelle tilretteleggingstiltak er listet nedenfor der det er relevant.

Tabell 5.2: Oversikt over kartleggingsverktøy og tilretteleggingstiltak benyttet av informantene

Kategorier	GRO	EMMA	BERIT
Kartlegging			
Carlsten	X	X	X
Diktaten	X	X	
Språk 6-16	X		X
Logos	X	X	X
Nasjonale prøver	X		X
Observasjoner	X	X	X
Tilbakemeldinger fra elever	X	X	X
Tilretteleggingstiltak			
Digitale verktøy:	PC, iPad, Høretelefoner, Lingdys, Onenote	iPad, Høretelefoner, Lingdys, Engasjert leser, Skolestudio og Lydhør (Høytlesning)	iPad, Høretelefoner, Lingdys, IntoWords, Aski Raski, Lydbøker og Lydhør appen (Høytlesning)
Organisering:	Tredelt klasse, Lesegrupper	Tolærer, Elevene sitter i grupper	Tolærer, Elevene sitter i grupper
Andre tiltak:	Elevmedvirkning, Små steg, Lesekurs, Strukturere tekstene, Begrepslæring, Høytlesning	Elevmedvirkning (hyppige elevsamtaler), Egenvurdering, Hverandrevurdering, Muntlige prøver, Små steg og Lærerstyrt høytlesning	Elevmedvirkning, Egenvurdering, Muntlige prøver, Strukturere tekstene, Små steg, Klappe stavelser, Lesekort og Lærerstyrt høytlesning

5.4.1 Kartlegging

Skal norsklæreren kunne tilrettelegge undervisning på best mulig måte, er det nødvendig å få innblikk i hvor «skoen» trykker. Kartleggingsarbeidet til lærerne har vist variasjon, samtidig som det er flere likhetstrekk. Det som er fremtredende, er bruk av underveisvurdering som kartleggingsmetode.

Gro snakker om å iverksette tiltak i kritiske situasjoner hvor elever ikke har blitt utredet tidligere, mens Emma fremhever betydningen av å holde oversikt over elevens prestasjoner og utvikling over tid. Berit på sin side påpeker at du skal ha prøvd ut tiltak og evaluert de, samtidig som hun anerkjenner at dette er noe de ikke er så flinke til.

Gro og Berit gir begge innblikk i hvorfor enkelte elever kan ha unngått tidlig utredning. De påpeker at en stor utfordring i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, er økningen i lesemengde og kompleksiteten av tekstoppgaver. Dette kan være spesielt krevende for elever

med udiagnostiserte lese- og skrivevansker. Gro påpeker at på ungdomsskolen er det mye mer tekst å lese, før en i det hele tatt kommer i gang med oppgavene, og at dette kan være veldig utfordrende. Berit tilføyer at det er vanlig at elever «karret» seg gjennom barneskolen uten å ha blitt utredet, og møter større utfordringer på ungdomsskolen på grunn av større tekstmengde. Hun nevner at vanskene kan være synlige eller håndterbare i de tidlige skoleårene, men at de blir mer merkbare når kravene øker. Likevel innrømmer hun også å ha videresendt elever som har blitt utredet på videregående senere.

Informantene fremhever tre sentrale kartleggingsverktøy: Carsten lesetest, Språk 616 og Logos. Alle tre lærerne bruker Carlstens lesetest, for å vurdere elevenes lesehastighet og forståelse. Gro ser verktøyet som nyttig, for raskt å identifisere elever som ligger innenfor bekymringsområdet i leseferdigheter. Emma betrakter prøven som ryddig og effektiv for å spore forbedringer eller tilbakegang over tid. Berit fremhever Carlsten som særlig effektiv for å avdekke elever som strever med avkoding og leseforståelse, men påpeker at testen har sine begrensninger.

Både Gro og Berit bruker Språk 6-16, et verktøy som evaluerer arbeidsminne, avkoding, forståelse m.m. Gro beskriver det som mer detaljert sammenlignet med andre tester. Berit, på sin side, bruker Språk 6-16 for å avgjøre om det er nødvendig å gå videre med Logostest, spesielt når elevene er på et kritisk nivå. Hun understreker at selv om Språk 6-16 ikke direkte kan diagnostisere dysleksi, gir det verdifull innsikt når det gjelder videre tiltak.

Når det gjelder Logos, så varierer det hvordan skolene organiserer dette. Hos Gro og Berit administreres Logos av PPT, mens der Emma jobber, har de en sertifisert spesialpedagog på skolen som har ansvar for Logos. Berit uttrykker et ønske om selv å bli sertifisert for å gjennomføre Logos. Dette indikerer at det er forskjell i tilgjengelighet og bruk av denne testen i ulike skolemiljøer. Berit kommenterer videre at kartleggingsprosessen hos dem består av ulike faser:

Ja, du skal ha utført testkartlegging, du skal ha prøvd ut tiltak og du skal ha evaluert om tiltakene fungerer. Det er vi ikke så gode på. Vi er litt der at vi kartlegger, og så melder vi opp. Men det «hjulet» som PPT har gitt oss, krever egentlig at du har utført et par tiltak først, for å se om det fungerer, før vi melder opp (Berit).

Berit beskriver en tredelt kartleggingsprosess, som inkluderer testkartlegging, implementering av tiltak, og evaluering av disse tiltakene. Hun erkjenner at skolen hennes ikke alltid fullfører denne prosessen, da de ofte sender saken videre til PP-tjenesten uten å ha prøvd ut og evaluert

tiltak. Berit antyder at det er en utfordring for skolen å følge PP-tjenestens anbefalinger fullt ut, for det krever en mer integrert og kontinuerlig tilnærming til kartlegging og tilrettelegging. Sammenlignet med Berit, spesifiserer ikke verken Gro eller Emma en slik tredelt kartleggingsprosessen. Imidlertid, basert på datamaterialet, kan det virke som om de deler en lignende tilnærming, der svake resultater fra Carlsten fører til Logostest, uten en foregående periode med intensivt tiltak og evaluering. Samlet gir disse synspunktene en forståelse av hvordan ulike skoler og lærere tilnærmer seg bruk av kartleggingsverktøy, og reflekterer variasjoner i praksis og preferanser innenfor norsk skole.

I dette kapitlet har jeg belyst lærernes bruk av kartleggingsverktøy og deres individuelle tilnærminger til de utfordringene som elever med dysleksi møter. I neste underkapittel vil jeg ha søkelys på lærernes bruk av digitale verktøy i tilretteleggingen. Dette kan gi innblikk i hvilke moderne metoder og strategier som lærerne benytter for å støtte elever med dysleksi.

5.4.2 Erfaringer med digitale hjelpemidler og andre tiltak

Informantene benytter seg av tilretteleggingstiltak på ulike måter. Tabell 5.2 på side 58 er inndelt i tre kategorier: Digitale hjelpemidler, organisering og andre tiltak. Tidligere i analysen av lærerintervjuene, presenterte jeg hvordan informantene organiserte undervisningen (s. 55-56). Her har jeg derfor valgt å ha søkelys på hvordan informantene drar nytte av digitale hjelpemidler og andre tiltak. På samme måte som med kartlegging, finnes det både paralleller og variasjoner i tilretteleggingstiltakene som anvendes. Digitale hjelpemidler er en av dem.

Gro legger vekt på inkludering og unngåelse av stigmatisering gjennom bruk av digitale verktøy som Lingdys, en dedikert dysleksistavekontroll. Lingdys benytter prediksjonsteknologi, en funksjon i skriveprogrammer som betraktelig kan effektivisere skriveprosessen, spesielt for elever med skrivevansker (Aas, 2021, s. 135). Dette er i tråd med hennes tidligere uttrykk om elevers nøling med å skille seg ut, eller deres usikkerhet på å ta imot hjelp. Hun påpeker at alle elevene har tilgang til Lingdys, mens elever med dysleksi har tilgang til en utvidet versjon. Gro understreker viktigheten av at lærere er godt kjent med disse verktøyene, for å kunne gi effektiv støtte. Likevel erkjenner hun at lærerne ikke alltid har nødvendig kompetanse eller opplæring, noe som kan begrense effektiviteten av støtten de kan tilby. Det er verdt å merke seg at det ikke kommer frem fra intervjuet nøyaktig hvordan Lingdys bistår elevene.

Emma har en lignende tilnærming til bruk av digitale hjelpemidler og ser også verdien av å bruke programmet Lingdys. I Emma sin klasse er det imidlertid bare elever med dysleksi som har tilgang til hjelpemiddelet. Selv om hun har lite erfaring med verktøyet personlig, beskriver hun programmet som et verktøy for skrivehjelp og personalisert læring, noe som styrker elevenes forståelse og skriveferdigheter. I kontrast til Gro og Emma, rapporter Berit at skolen hennes ikke får tilskudd til Lingdys, da de allerede bruker IntoWords. Dette er fordi kommunen beskriver verktøyet som en tilsvarende skrivestøtte. Imidlertid rapporterer elevene til Berit som tidligere har brukt Lingdys, at de to programmene ikke fungerer på samme måte. Dette har skapt uenighet mellom lærerne og ledelsen ved skolen om hvilket verktøy som er mest hensiktsmessig å bruke. Selv om noen barne- og videregående skoler i hennes kommune aktivt bruker Lingdys for elever med dysleksi, har Berit sin ungdomsskole fått instruks om å bruke IntoWords. Dette viser at det kan være forskjell i forståelse av type digitale verktøy, ressurstilgang og prioriteringer på skolenivå.

Høytlesning viser seg å være et sentralt tiltak blant lærerne for å støtte elever med dysleksi, men tilnærmingene varierer. Mens Gro bruker personlig høytlesning med innspilte lydopptak tilgjengelig for alle, legger Emma til rette for digitale verktøy som Engasjert-leser og Skolestudio for individuell opplesning. Berit derimot, foretrekker direkte høytlesning i klasserommet, men bruker også leseverktøy ved behov. Denne variasjonen speiler ulike undervisningsstiler og tilpasninger til elevenes unike behov. Ved siden av høytlesning, implementerer både Emma og Berit muntlige prøver som et tilretteleggingstiltak. Denne praksisen ser ut til å komplementere de ulike tilnærmingene til høytlesning. Emma fremhever at hun involverer elevene direkte i beslutningsprosessen om muntlige prøver. På den andre siden, fremhever Berit at alle elever med dysleksi eller lese- og skrivevansker skal gjennomføre muntlige prøver, da «det er en rettighet». Disse tilnærmingene reflekterer en forståelse av at tilrettelegging må være fleksibel og tilpasset individuelle elevbehov, samtidig som det påpeker forskjeller i lærernes praksis og prioriteringer.

Selv om Tabell 5.2 ovenfor viser til tiltak utenfor klasserommet, har jeg valgt å avgrense analysen til tilretteleggingstiltakene som implementeres i den ordinære undervisningen. Jeg vil nå vise kort til tiltak som baserer seg på prinsippet om å ta «små steg om gangen». Gro illustrerer dette gjennom hennes tilpasning av oppgavens omfang og hennes støtte til tekststrukturering, mens Emma tar i bruk individuelle tilpasninger ved å redusere skrivekravet fra en hel side til et enkelt avsnitt for elever med dysleksi. Berit understreker betydningen av planlegging og strukturering i skriveoppgaver og tilpasser både lekser og

klasseromsaktiviteter. Disse metodene illustrerer lærernes felles forståelse om nødvendigheten av tilpasset undervisning for elever med dysleksi. Variasjonen i tilpasningene reflekterer de individuelle behovene til elevene. Ved å justere lengden og kompleksiteten av oppgaver og tilby strukturert veiledning, søker lærerne å gi akademisk suksess til elever med dysleksi.

Dette underkapittelet har belyst hvordan norsklærerne bruker digitale hjelpemidler og andre strategier for tilrettelegging i klasserommet. Vi har sett hvordan de enkelte lærerne tilpasser undervisningen for å sikre elevenes læring og utvikling. I lys av dette vil det neste underkapittelet, *Samarbeidspartnere*, utvide søkelyset for å utforske hvordan lærernes interaksjon med kollegaer, spesialpedagoger og andre eksterne enheter som PPT, kan berike og styrke deres tilretteleggingsarbeid. Dette perspektivet kan bidra til en dypere forståelse av hvordan samarbeid i skolen spiller en rolle for de tre norsklærerne i deres arbeid med å støtte elever med dysleksi.

5.5 Samarbeidspartnere

Her undersøker jeg støtten lærerne mottar fra kollegaer og andre relevante instanser i arbeidet med tilrettelegging for elever med dysleksi. Gjennom intervjuene utforskes lærernes erfaringer med samarbeid og ressursdeling, samt hvordan dette samarbeidet bidrar til å styrke deres evne til å tilpasse undervisningen effektivt for elevgruppen. Søkelyset ligger på hvordan interaksjonen med kollegaer, spesialpedagoger og eksterne enheter som PPT, påvirker og styrker lærernes tilretteleggingsstrategier i klasserommet.

Lærerintervjuene indikerer at støtten fra tilgjengelige ressurspersoner varierer. På den ene siden beskriver Emma hvordan hennes tolærer i norsk spiller en nøkkelrolle i å støtte elever med særskilte behov, spesielt i bruk av digitale verktøy og i evaluering av elevers arbeid. Denne støtten muliggjør en effektiv arbeidsdeling og gir rom for mer fokusert oppfølging av elever med dysleksi. På den andre siden rapporterer Berit at selv om hun er tolærer i norsk, står hun overfor utfordringer når det gjelder å integrere spesialisert støtte i klasserommet. Hun beskriver hvordan hennes tolærer ofte arbeider utenfor klasserommet med én elev som har betydelige utfordringer, utover dysleksi. Likevel bemerkes det at denne norsklæreren forsøker å være i klasserommet halvparten av tiden, for å hjelpe «de andre». Dette viser en balanse mellom å gi spesialisert støtte og å opprettholde en tilstedeværelse i klasserommet. Hun påpeker at begrensninger i skolens ressurser og kommunens prioriteringer, påvirker muligheten til å ha kontinuerlig og kvalifisert spesialpedagogisk støtte. Dette er i kontrast med

Emma sin situasjon, hvor hennes tolærer gir spesialpedagogisk støtte direkte til elever med dysleksi.

I motsetning til Emma og Berit, bruker ikke Gro tolærer systemet, men heller tredelte norskklasser med hver sin lærer. På samme måte som Berit, søker også Gro støtte fra spesialpedagoger utenfor det regulære klasseromsarbeidet når det er behov for det, noe som representerer en mer fleksibel tilnærming. Dette reflekterer et mindre strukturert, men likevel verdifullt samarbeid som tilbyr råd og innsikt når det er nødvendig. Samlet gir disse erfaringene et eksempel på hvordan forskjellige skoler og lærere navigerer i samarbeidet rundt tilrettelegging for elever med dysleksi. Variasjonen i samarbeidsformer illustrerer både muligheter og utfordringer som lærerne står overfor i sitt arbeid med å tilby optimal støtte til elevgruppen.

Informantene viser til ulike erfaringer med bruk av assistent i undervisning. Berit vektlegger viktigheten av at faglæreren håndterer muntlige prøver med elever som trenger ekstra støtte, i stedet for å la en assistent gjøre dette. Hun påpeker at faglærerens dybdekunnskap om stoffet og forståelsen for elevens ferdigheter gir en mer nøyaktig vurdering, enn hva en assistent som hovedsakelig noterer svar, kan tilby. Berit uttrykker bekymring for misforståelser som kan oppstå når en assistent er involvert, både fra elevens og assistentens side. Emma nevner også bruk av muntlige prøver som et vurderingsverktøy, men spesifiserer ikke om det er faglæreren eller assistenten som gjennomfører de. I motsetning til Berit og Emma, refererer ikke Gro til bruk av assistenter i sin undervisning. Dette antyder variasjoner i hvordan ressurspersoner anvendes, og hvilken rolle de spiller i undervisningen for elever som krever ekstra oppfølging.

Denne analysen av lærerintervjuene har belyst hvordan tre norsklærere på ungdomstrinnet erfarer og håndterer tilretteleggingen for elever med dysleksi. Vi har sett hvordan de navigerer utfordringer knyttet til deres pedagogiske praksis, for eksempel stigmatisering av elever og variabel mestringsfølelse blant elevene. Gjennom en dypere utforskning av lærernes forkunnskaper, deres tilgang til ressurspersoner og støtte, samt deres individuelle tilnærminger til undervisningen, har vi fått verdifullt innblikk i hvordan de tilrettelegger for elever med dysleksi.

I det neste kapittelet vil disse funnene videre bli drøftet i lys av teoretiske perspektiver, tidligere forskning og politiske dokumenter for å styrke vår forståelse av tilretteleggingsarbeidets kompleksitet. Dette vil ikke bare berike diskusjonen om lærernes

daglige praksis, men også bidra til å utdype vår innsikt i hvordan samarbeid på tvers av ulike pedagogiske og administrative nivåer kan forbedre støtten til elever med dysleksi.

6. Drøfting

Hensikten med denne studien er å belyse problemstillingen: «Hvordan erfarer tre norsklærere på ungdomstrinnet å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi?». I dette kapittelet vil jeg derfor drøfte analysen av tre lærerintervju i lys av teori, tidligere forskning og politiske dokumenter.

I analysen var det tre temaer som fremsto som spesielt interessante. Det første temaet omhandler lærernes forkunnskaper om dysleksi og vurdering av egen kompetanse. I denne delen er søkelyset spesifikt på lærernes kompetanse i å forstå dysleksi som en utfordring. I tillegg vurderes lærernes tilgang til ressurspersoner og støtte fra kollegaer som en integrert del av deres kunnskapstilgang i denne delen. Dette aspektet kan være avgjørende for å få en dypere forståelse av det helhetlige arbeidsmiljøet lærerne befinner seg i. Det gir innsikt i hvordan dette miljøet påvirker deres pedagogiske tilnærminger og den direkte effekten dette har på elevers læring og opplevelse i klasserommet. Det andre temaet setter søkelys på lærernes ulike praksis med tilretteleggingsarbeidet. Dette inkluderer tilretteleggingstiltak basert på grundig kartlegging. Det tredje temaet var utfordringene som oppstår i tilretteleggingsarbeidet. Dette inkluderer utfordringer knyttet til stigmatisering og elevgruppens fraværende mestringsfølelse. Jeg vil nå drøfte disse temaene nærmere i lys av teori, tidligere forskning og ulike styringsdokumenter, og reflektere over hvilke konsekvenser ulike tilnærminger kan ha for elevers læring og utvikling.

6.1 Kompetansen strekker ikke til

Masteroppgavens første forskningsspørsmål er: «Hvilken kunnskap har lærerne om dysleksi og tilrettelegging?». Teori, forskning og vedlagte politiske dokumenter peker mot at når lærere utrustes med riktig kunnskap og verktøy, kan det føre til mer inkluderende og tilpassede læringsmiljøer (Høien & Lundberg, 2012, s. 250; Lyster, 2019, s. 110; Opplæringslova, 1998, §1-3; & Kunnskapsdepartementet, 2017a, 3.5). Likevel viser Grimsæth og Holgersen (2015) at norske lærere opplever kompetansemangler, spesielt i praktisk leseopplæring og håndtering av lesevansker. Tilsvarende viser Knight (2018) til at lærere har en grunnleggende forståelse av dysleksi, men mangler dybdeforståelse for de biologiske og kognitive aspektene ved vansken. Disse funnene indikerer en kløft mellom den teoretiske forståelsen og den praktiske bruken av denne kunnskapen i klasserommet, og er forhold som også aktualiseres i min studie.

Informantene i min studie har ulike utdanningsbakgrunn og ansiennitet i skolen. Likevel knytter samtlige begrepet dysleksi til lese- og skrivevansker, hvor spesielt avkodingsvansker fører til redusert leseforståelse. Dette illustrerer en dualistisk forståelse av lesing som korresponderer godt med Høien og Lundbergs (2012, s. 21) teori. Deres teori fremhever at lesing omfatter to hovedkomponenter: Avkodning og forståelse (s. 21). Dette synet støttes også av studiens informanter og illustrerer hvordan deres oppfatninger av hva dysleksi handler om gjenspeiler etablert teori. Når man imidlertid undersøker lærernes forståelse av dysleksi som arvelig vanske, ser vi at lærerne vektlegger dette noe forskjellig.

Jeg har tidligere gjort rede for modellen til Høien og Lundberg (2012, s. 178). Ser man denne sammen med forskningen til Pennington & Smith (1988, s. 817-823) og Snowling & Melby-Lervåg (2016), understrekes dysleksiens betydelige arvelighetsgrad. Dette bidrar til et viktig teoretisk fundament for forståelsen av dysleksi og understreker behovet for å adressere genetiske aspekter i pedagogisk praksis. Dette teoretiske fundamentet divergerer fra de praktiske erfaringene til lærerne Emma og Berit, som reflekterer over dysleksi fra forskjellige perspektiver. Emma viser en grunnleggende forståelse av dysleksiens arvelige aspekter, men påpeker et behov for en mer dyptgående og praktisk forståelse av hvordan dette påvirker undervisningspraksisen. På den andre siden uttrykker Berit en usikkerhet om dysleksiens arvelige natur. Dette samsvarer med funnene til Grimsæth og Holgersen (2015) og Cathryn Knight (2018), som indikerer at lærere ofte har en begrenset dypere forståelse av dysleksiens kompleksitet. Disse funnene kan peke mot et gap mellom den vitenskapelige forskningen og lærernes praktiske forståelse av dysleksi.

Lærere, som daglig står i frontlinjen i utdanningssystemet, må ikke bare være bevisste på dysleksi som en lærevanske, men også kunne og forstå dens genetiske komponenter. Dette understreker behovet for at utdanningsinstitusjoner aktivt integrerer kunnskap om dysleksiens arvelighet i lærerutdanningen, både på grunn- og videreutdanningsnivå. En slik integrering kan styrke forbindelsen mellom teoretisk kunnskap og praktisk bruk, og ruste lærerne til å bedre tilrettelegge for utfordringene elever med dysleksi står overfor. Berit sin erfaring med kommunens manglende prioritering av videreutdanning for spesialpedagoger, til tross for et klart behov, er eksemplifiserende. Hennes erfaring reflekterer en bekymringsfull tendens i kommunen som kan speiles i Høien og Lundberg (2012, s. 256) sin observasjon om at mange lærere ikke har spesialpedagogisk bakgrunn, og ofte ikke får tilstrekkelig opplæring i lese- og skrivevansker. Dette kunnskapsgapet kan være en betydelig hindring for å raskt identifisere og støtte elever med dysleksi, spesielt i lys av dysleksiens arvelighet.

Høien og Lundberg (2012, s. 248) påpeker videre at for å effektivt hjelpe elever med lese- og skrivevansker, er tidlig intervensjon avgjørende. En dypere forståelse av dysleksiens arvelighet blant lærere kan derfor fremme tidligere og mer målrettede intervensjonsstrategier. Dette innebærer en proaktiv tilnærming, hvor lærere ikke bare responderer på dysleksi når den blir åpenbar, men også aktivt søker å identifisere og støtte mulige udiagnostiserte elever fra et tidlig stadium. Basert på analysen av informantenes uttalelser sammen med teori og tidligere forskning, kan det tenkes at en slik tilnærming kan transformere måten dysleksi blir møtt på i skolesystemet, og legge til rette for mer inkluderende og støttende utdanningserfaringer for elever med denne vansken.

Forskningen til Vellutino et al. (2004) og Foorman et al. (1997) understreker også betydningen av tidlig identifisering og intervensjon for å håndtere lese- og skrivevansker. De hevder at proaktive og forebyggende tiltak kan redusere antallet svake lesere betydelig. Denne innsikten resonerer i det Sanovich (1986, s. 360-407) betegner som «Matteus-effekten», som illustrerer hvordan elever med lese- og skrivevansker lett kan falle i en ond sirkel. Denne spiral-effekten kan føre til økende akademiske utfordringer på tvers av fag, og en mulig nedgang i selvtillit og mer negative holdninger til skolen. Hellan (2019, s. 298) fremhever videre hvordan nederlagsopplevelser er nært knyttet til skolearbeid og understreker behovet for aksept og støtte, både hjemme og på skolen. Tidlig inngripen er derfor essensielt for å motvirke langvarige og negative konsekvenser av dysleksi. I denne konteksten belyser Emma og Berit hvordan dysleksi forstås og møtes i praksis. Deres erfaringer tydeliggjør at dysleksi er en kompleks vanske som er påvirket av flere faktorer, noe som samsvarer med forskningens bredere perspektiv: At dysleksi ikke bare er et spørsmål om arvelighet, men også sterkt påvirket av miljømessige og kognitive faktorer (Helland, 2019, s. 120; Tetzchner, 2012, s. 55).

Hvordan Berit reflekterer rundt hvordan negative skoleerfaringer hos foreldre kan påvirke elevers motivasjon og ytelse, er eksemplifiserende. Hun hevder at foreldrenes utdanningsnivå og deres evne til å tilpasse seg dysleksien, kan påvirke elevenes holdninger til skolen generelt og vansken spesifikt. Dette støttes av Bronfenbrenners teori om utviklingsøkologi, som vektlegger samspillet mellom individ og miljø (Bronfenbrenner, 1979, referert i Tetzchner, 2012, s. 55). Dette kan forstås ut fra perspektivet om at både mikrosystemet (skole og familie) og makrosystemet (samfunnets normer og verdier) påvirker elevene (Tetzchner, 2012, s. 55). Emma påpeker at noen elever ser på seg selv som mislykkede og viser motstand til å ta imot hjelp. Denne holdningen ser ut til å være forankret i deres tidligere negative erfaringer med

utdanningssystemet, eller manglende støtte hjemmefra. Dette støttes også av Bronfenbrenners teori, som fremhever viktigheten av interaksjon mellom ulike systemer i barns utvikling (Tetzchner, 2012, s. 55).

Selv om denne studien primært fokuserer på lærernes erfaringer og ikke skole-hjem samarbeid direkte, fremhever funnene likevel betydningen av dette samspillet. Det kan derfor være interessant om videre forskning utforsker skole-hjem interaksjonen nærmere, spesielt hvordan dette samspillet påvirker implementeringen av støttetiltak for elever med dysleksi. Samspillet mellom skole og hjem setter søkelyset på en annen viktig faktor i utdanningssystemet, som er lærernes kompetanse og deres pedagogiske tilnærminger. Akkurat som foreldrenes holdninger og støtte kan påvirke elevens opplevelse og holdninger, kan lærernes kompetanse spille en avgjørende rolle i håndtering av dysleksi.

Informantene erkjenner sin egen kunnskap eller opplæring om dysleksi som utilstrekkelig, noe som gjenspeiles i deres daglige pedagogiske utfordringer. Gro har en bekymring knyttet til begrenset kompetanse og tidsramme, noe som påvirker hennes kapasitet til å imøtekomme de ulike behovene som elevene har. Berit fremstiller sin egen kompetanse på en lignende måte, da hun føler på en utilstrekkelighet, idet hun reflekterer over lærerens behov for å forstå og håndtere et bredt spekter av diagnoser. Dette synet blir videre forsterket av Emma sine utfordringer som er knyttet til både teknisk- og spesialpedagogisk kompetanse. Emma påpeker at denne mangelen gjør det vanskelig å identifisere elever med dysleksi effektivt. Høien og Lundberg (2012, s. 256) hevder at dette problemet er utbredt blant lærere, der mange lærere mangler spesialpedagogisk bakgrunn og har fått utilstrekkelig opplæring i dysleksi. Denne observasjonen understreker behovet for mer kontinuerlig faglig utvikling og refleksjon over undervisningspraksis, som foreslås i Meld. St. 21 (2016-2017).

Innen pedagogisk praksis har lærernes kompetanse og det kollektive læringsmiljøet vist seg å være kritiske faktorer for kvaliteten på undervisningen. Blant annet gir Jenssen og Nordahls (2022) forskning innsikt i hvordan profesjonelle læringsfellesskap påvirker både lærernes tilfredshet og deres undervisningspraksis. Deres analyser indikerer at sterke fellesskap korrelerer med høyere yrkestilfredshet og en positiv oppfatning av egen undervisning, noe som understreker viktigheten av samarbeid og kompetansedeling blant lærere. Dette er noe Emma kan ha tilgang til gjennom skolen sin bruk av spesialpedagogisk tolærer. Dette er i tråd med Lyster (2019, s. 111) og Dysleksi Norge (2023a) sine synspunkter om at skoler som investerer i spesifikke kompetanser og ressurser, kan tilby mer effektiv og forebyggende støtte

for elever. Dette peker mot en forståelse av at utdannings situasjoner med et sterkt søkelys, både på faglig utvikling og ressurstilgang, kan tilby mer helhetlig og tilpassede undervisningsopplegg.

Gro og Emma legger vekt på nettopp dette, ved å understreke nødvendigheten av økt kompetansedeling blant lærere slik at ansvaret ikke utelukkende hviler på norsklærerne. Dette er i tråd med Jenssen og Nordahl (2022) sine funn, som fremhever de klare fordelene ved å sterke læringsfellesskap og deres evne til å håndtere varierte elevbehov, inkludert utfordringer som dysleksi. Lærernes erfaringer med ressurspersoner og samarbeidspartnere er ikke bare en refleksjon av deres daglige pedagogiske praksis, men speiler også bredere utdanningspolitikk.

Denne sammenhengen blir klarere gjennom overordnet del av læreplanen, som legger vekt på skolens rolle som et profesjonsfaglig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette fellesskapet er pålagt å kontinuerlig reflektere over og oppdatere den pedagogisk praksis for å holde trinn med læreplanverkets krav (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I denne sammenhengen fremhever både Lyster (2019, s. 111) og punkt 3.5 i Overordnet del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b), viktigheten av lærerkompetanse og tverrfaglig samarbeid for å støtte elevers læring og utvikling. Dette er i tråd med Stortingsmelding 21 (2016-2017), som poengterer at kompetanse er et viktig bidrag til høyere kvalitet i spesialundervisning.

Gro og Berit sine opplevelser av utilstrekkelig kunnskap, begrensede ressurser og samarbeid med lite struktur innen spesialpedagogikk, er en problemstilling som reflekterer et mulig gap mellom pedagogiske idealer og realiteter i skolesystemet. Gro påpeker at selv om spesialpedagoger er tilgjengelige, integreres de sjelden i den daglige undervisningen, hvor tilstedeværelse ikke alltid betyr aktiv deltagelse eller god støtte. Berit sine tidligere uttalelser, som påpeker et behov for økt prioritering av videreutdanning for spesialpedagoger og en integrert tilnærming, belyser en systematisk utfordring i utdannings systemet. Dette blir igjen bekreftet av Høien og Lundberg (2012, s. 256) sine funn om at flertallet av lærerne i skolen ikke har spesialpedagogisk bakgrunn og har fått utilstrekkelig opplæring i dysleksi. Erfaringene til Gro og Berit understreker behovet for mer enn bare erkjennelse av utfordringene. Det krever en bevisst endring i tilnærming og strategi.

Ved å implementere mer omfattende profesjonelle læringsfellesskap, kan skoler ikke bare forbedre lærernes yrkestilfredshet, men også deres pedagogiske metoder. Økt kompetansedeling blant lærere fra forskjellige fagområder muliggjør deling av strategier og

metoder for å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi. Dette kan inkludere tilpasning av tekster og bruk av digitale verktøy. Denne tverrfaglige tilnærmingen kan sikre at elever med dysleksi får en mer konsistent og inkluderende læringsopplevelse i alle fag. Dette vil ikke bare fremme individuell læringsutvikling, men også heve den generelle undervisningskvaliteten som er essensielt for å støtte alle elever, inkludert de med dysleksi. Lærernes kompetanse kan derfor knyttes direkte til deres tilgang til og integrering av ressurspersoner og samarbeidspartnere. Dette støttes av Lyster (2019, s. 111) og punkt 3.5 i overordnet del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b), som understreker viktigheten av lærerkompetanse og tverrfaglig samarbeid for å støtte elevens læring og utvikling, noe som igjen kan bidra til å redusere gapet i lærernes kompetanse om dysleksi.

Informantene påpeker at overgangen til ungdomsskolen representerer en økning i akademiske krav for elevene, særlig med tanke på de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving som essensielle for læring og faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Uten tilstrekkelig tilrettelegging kan elevene derfor ha vanskeligheter med å organisere seg i store tekstmengder og vurdere relevant informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019). Næss et al. (2022, s. 55) understreker spesielt betydningen av lesing og skriving, ikke bare i akademiske sammenhenger, men også i arbeidsliv og personlig kommunikasjon.

Stortingsmelding. 21 (2016-2017), tar for seg utfordringer knyttet til bruk av lærere eller assistenter uten formell spesialpedagogisk kompetanse. Dette temaet blir også belyst i Berit sitt lærerintervju, hvor hun reflekterer over effektiviteten av bruk av faglærer, sammenlignet med assistent ved muntlige prøver. Hun viser til en grunnleggende forståelse av at kvalifisert undervisning er nøkkelen til god læring. Hun vektlegger at faglærer som er dypt involvert i stoffet, bør ta ansvaret for elever som trenger ekstra støtte, mens assistenten tar resterende. Berit reiser bekymring for at både elever kan misforstå oppgavene og assistenten kan misforstå elevenes forklaring. Dette synspunktet er i tråd med Elbaum et al. (2000, s. 609-619), som påpeker at effektiv tilrettelegging avhenger av dyktige lærere eller assistenter med relevant kompetanse. Det er imidlertid viktig å påpeke at Elbaum et al. (2000, s. 609-619) hevder at godt trente assistenter også kan gi god og effektiv undervisning en-til-en eller i mindre grupper. Dette perspektivet blir ytterligere utdypet og komplementert av funnene til Rambøll Management Consulting (2010), som vektlegger assistenters unike og avgjørende bidrag i skolen. Emma bruker også muntlige prøver som vurderingsmetode, men gir ingen klar indikasjon på om det er faglærere eller assistent som gjennomfører prøven.

Selv om tilpasset opplæring prinsipielt skal ta hensyn til individuelle behov, viser studien at det i praksis er en utfordring å implementere dette fullt ut. Informantenes erfaringer peker på spesifikke barrierer og muligheter for forbedringer som er essensielle for å oppnå mer adekvat tilpasset opplæring. For eksempel rapporterer Gro, Emma og Berit til ulike forkunnskaper og forståelse av dysleksi, noe som speiler vanskens komplekse natur. Lærerne uttrykker dermed et ønske om sterkere søkelys på investering i spesialpedagogisk kompetanse, samarbeid og strukturer, for bedre å kunne tilrettelegge for utfordringene som er knyttet til dysleksi. Dette ønsket leder oss naturlig over til å utforske hvilke konkrete praksiser lærerne anvender for å tilrettelegge for læring og utvikling.

6.2 Ulik praksis i tilretteleggingsarbeidet

I dette underkapittelet tar jeg for meg følgende forskningsspørsmål: «Hvilke erfaringer har lærerne med tilretteleggingsarbeid?». Drøftingen starter med å drøfte lærernes valg av kartleggingsmetoder og tilretteleggingstiltak for å støtte elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Denne tilnærmingen søker å belyse hvorvidt tre norsklærere på ungdomstrinnet anvender tilgjengelige kartleggingsresultater som grunnlag for sine tilretteleggingstiltak. Målet er å utforske og drøfte hvordan ulike tilnærminger i lærernes praksis påvirker kvaliteten på tilretteleggingen for elever med dysleksi.

Gjennom å tilrettelegge undervisning for elever med dysleksi, står norsklærere ovenfor oppgaven med å identifisere og vurdere behovet for ekstra støtte blant elevene. Bruken av kartleggingsverktøy og tilretteleggingstiltak varierer, noe som reflekterer den komplekse naturen av dysleksi. Dette er i tråd med Helland (2019, s. 120) sin multifakturielle modell, som foreslår at forståelsen av dysleksi krever en integrert tilnærming som vurderer symptomatiske, kognitive, biologiske og miljømessige aspekter.

Berit reflekterer over en tredelt kartleggingsprosess som inkluderer testkartlegging, utprøving av tiltak og evaluering, og til slutt spesialpedagogisk støtte. Dette samsvarer med Response to Intervention (RTI)-modellen, som beskrevet av Fuchs, Compton, Fuchs et al. (2008). Modellen fremhever at hvert trinn bidrar til en gradvis og systematisk tilnærming til kartleggingsprosessen. Samtidig antyder Berit et behov for en mer integrert og kontinuerlig tilnærming til kartlegging og tilrettelegging, slik som RTI-modellen foreskriver. Hun erkjenner at deres nåværende praksis viser at de ikke er så flinke til å utføre hele prosessen, særlig ved evaluering av tiltakenes effekt som ofte overses. Denne praksisen utgjør en

utfordring i å realisere Hellands (2019, s. 120) sin anbefaling om en helhetlig forståelse av dysleksi, med fokus på både symptomer og underliggende faktorer.

Refsahl (2012, s. 65) påpeker at et første skritt er å kartlegge hvilke deler av lesingen som byr på problemer og hvor omfattende problemene er. Informantane viser til kartleggingsverktøy som Carlstens leseprøve, Språk 6-16, og Logos. Carlsten testen gir et overblikk over leseferdigheter, men som Berit påpeker, avdekker den ikke dypere skrivevansker (Carlsten, 2002). Dette er i tråd med Refsahl (2012, s. 66) sitt poeng om at slike tester gir begrenset informasjon og bør suppleres med mer detaljerte kartleggingsmetoder. Refsahl (2012, s. 65) understreker også betydningen av å kartlegge hvilke deler av lesingen som byr på problemer. Dette understøttes av RTI-modellens første fase som er testkartlegging. Informantenes bruk av Carlstens leseprøve fokuserer på dysleksiens symptomnivå, mens deres bruk av Språk 6-16 og Logos antyder en erkjennelse av behovet for mer omfattende kartlegging, som går på det kognitive nivået i Hellands (2019, s. 120) modell. Berit fremhever at Språk 6-16 tester ferdigheter som arbeidsminne og avkoding, noe som bidrar til forståelsen av dysleksiens kompleksitet. Videre gir informantene sin bruk av Logos en mer detaljert vurdering, noe som sørger for en mer komplett diagnostisering. Dette er i tråd med Helland (2019, s. 120) sin modell, som anbefaler en integrert tilnærming som omfatter de ulike aspektene ved dysleksi.

Selv om informantene demonstrerer en bevissthet om og engasjement i den innledende fasen av kartlegging, viser datamaterialet til en mangel på RTI-modellens andre punkt som omhandler implementering av tiltak og systematisk evaluering. Når elevenes første kartleggingsresultater indikerer vesentlige utfordringer, viser rapporterte praksiser fra informantene at de raskt beveger seg mot å benytte Logos sin test. Dette gjennomføres uten en innledende periode med intensiv opplæring, hvor tiltak blir iverksatt og evaluert. Lærernes varierte bruk av Logos, enten gjennom PP-tjenesten eller en spesialpedagog på skolen, gir et bilde av en praksis for kartlegging og diagnostisering som varierer mye og som mangler en enhetlig tilnærming. En slik variert tilnærming til kartlegging kan ha både fordeler og ulemper. Det er fordelaktig at hver skole tilpasser prosessen til sine egne ressurser og til elevenes spesifikke behov, noe som kan øke fleksibiliteten. Imidlertid kan mangelen på en enhetlig metode skape ulikheter i hvordan elever med dysleksi blir diagnostisert og fulgt opp. Denne forskjellen i praksis kan føre til at elever får ulik kvalitet på støtten de mottar.

Høien og Lundberg (2012, s. 247) understreker at kartleggingsresultatene bør veilede lærere i valg av pedagogiske tiltak. De påpeker også at det ikke eksisterer en universell metode som fungerer for alle elever (s. 247). Dette korresponderer med lærernes varierte bruk av digitale

hjelpemidler som Lingdys og IntoWords. Selv om Emma ikke har personlig brukererfaring med programmet, forteller hun hvordan Lingdys har evne til å lære fra brukeren ved å lagre ord over tid. Dette støttes av forklaringen til Aas (2021, s. 137), som fremhever at i tillegg til å markere vanlige skrivefeil, så kan dysleksikontrollen håndtere skrivefeil som målgruppen pleier å gjøre. Aas (2021, s. 137) beskriver Lingdys som en dedikert dysleksikontroll som hjelper fonologiske skrivefeil, både generelle og mer spesifikke knyttet til dialektord. Dette antyder at Lingdys er et individtilpasset hjelpemiddel.

Berit forteller at hennes skole foretrekker IntoWords fremfor Lingdys, noe som viser til forskjeller i skolens ressurser og preferanser. Mens IntoWords betraktes som et tilstrekkelig alternativ, rapporterer Berit at elevenes tilbakemeldinger indikerer at de to programmene ikke fungerer på samme måte. Aas (2021, s. 137) understreker at programmer som IntoWords kan ha begrensninger, spesielt når det gjelder å håndtere dialektvariasjoner, noe som kan være en utfordring for elever som naturlig heller mot lydrett staving (Aas, 2021, s. 18). Dette peker mot at Lingdys, med sin evne til å håndtere dialektrelaterte fonologiske feil, kan være mer effektivt for elever med dysleksi i et språkmangfoldig land som Norge.

Dialektmangfoldet i Norge krever tilpasninger i undervisningen, særlig for elever med dysleksi. Mens Lingdys er spesielt egnet til å håndtere dialektrelaterte utfordringer i skriftlig staving, peker dette behovet mot fleksible og individuelt tilpassede tilnærminger i all undervisning. Dette prinsippet blir også gjeldende når det kommer til høytlesning. Aas (2021, s. 18) belyser hvordan elever med dysleksi kan støte på problemer når de anvender logografiske lesestrategier og gjettelesning, noe som ofte resulterer i lesefeil og dårlig leseflyt. Denne innsikten forklarer fordelen med hvordan Gro, Emma og Berit benytter digitale opplesningsverktøy og gir elever individuell tilgang til oppleste tekster. Ved å redusere kravet om å lese høyt, og isteden tilrettelegge for lytting, kan syntetisk høytlesning bidra til bedre ordforståelse og forbedret leseflyt hos elevene.

Gro benytter en kombinasjon av personlig opplesning og digitale opplesningsverktøy i sin tilnærming. Dette samsvarer med Lyster (2019, s. 81) sin vektlegging av repetert lesing, hvor hun fremhever gjentakelse som nøkkelen til å forbedre lesehastigheten og leseflyten. Ved å lese opp eller benytte innspilt lyd, sørger Gro for at elevene får flere eksponeringer til samme tekst, en sentral komponent i repetert lesing (Lyster, 2019, s. 82). Emma på sin side, tar i bruk digitale verktøy som Engasjert-leser og Skolestudio, som gir elevene individuell tilgang til opplest tekst gjennom høretelefoner. Emma sin bruk av digitale verktøy tilbyr en mer personlig tilnærming til høytlesning. Dette kan være spesielt nyttig for de elevene som er mer

komfortable med å lytte til tekster individuelt. Både Gro og Emma sine tilnærminger kan knyttes til hvordan Høien og Lundberg (2012, s. 273) understreker at elever med lesevansker, bør få oppleve hvordan flytende lesing høres ut.

Berit foretrekker en mer tradisjonell tilnærming i sin undervisning, hvor hun leser opp tekstene selv i klassen. Samtidig integrerer hun bruk av leseverktøy ved noen anledninger, noe som kan sees parallelt med Lyster (2019, s. 84) sine anbefalinger om varierte lese måter. Berit sin metode står også i tråd med Høien og Lundberg (2012, s. 273) sitt forslag om veksellesing mellom lærer og elev, der læreren modellerer flytende lesing før eleven prøver selv. Denne metoden er ikke bare effektiv for å demonstrere god leseteknikk, men også for å engasjere og støtte elever i egen leseutvikling. Gro, Emma og Berit viser en dyp forståelse for at både repetert lesing og modellert lesing er essensielt for å hjelpe elever med dysleksi. De benytter høytlesning ikke bare for å forbedre leseferdighetene, men også for å gjøre teksten mer tilgjengelig og engasjerende for alle elever. Lærerne sin bruk av lesing på skjerm med talesyntese, kan ses parallelt med Lyster (2019, s. 107), som påpeker at en slik tilnærming kan ha positiv påvirkning på elevens vokabular. Dette skyldes at elevene, på grunn av utfordringer med leseforståelse og leseferdigheter, ikke ville fått tilgang til dette ordforrådet. Dette viser hvordan teoretiske prinsipper anvendes i deres undervisningspraksis, noe som kan bidra til en bedre tilrettelagt undervisning for elever med dysleksi. Denne tilnærmingen kan også utvides til valg av vurderingsmetoder.

I denne sammenhengen er det en utbredt praksis blant Emma og Berit å tilby muntlige prøver til elever med dysleksi. Dette reflekterer en forståelse for at elever kan ha ulike ferdigheter og behov, noe som tradisjonelle skriftlige prøver ikke nødvendigvis fanger opp. Emma spør elevene direkte om de foretrekker denne vurderingsformen i sin tilnærming. Dette samspillet støtter ikke bare Barnekonvensjons artikkel 12 (Forente nasjoner, 2003) og elevmedvirkningsprinsippet i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017c), men korresponderer også godt med Høihilder og Kongstein (2018, s. 96) vektlegging av å redusere nervøsitet og å tilby en støttende og oppmuntrende tilnærming. Ved å gi elevene valget, anerkjenner Emma individuelle behov og bidrar til å skape en positiv opplevelse av muntlige prøver. På den andre siden viser Berit til en mer standardisert tilnærming til muntlige prøver, der tiltaket blir vurdert som en rettighet som elever med dysleksi har. Dette kan være gunstig for å sikre likhet i tilrettelegging, men kan være mindre tilpasset individuelle elevbehov sammenlignet med den tilnærmingen Emma tilbyr. Selv om Berit ikke direkte adresserer hvordan hun håndterer elevers nervøsitet under prøver, fremhever hun utfordringen knyttet til

ressursbruk i skolen. Hun argumenterer for at faglærere som har dyptgående kunnskap om faget, bør håndtere elever som krever ekstra støtte. Videre påpeker hun at assistenter kan overvåke de øvrige elevene som tar skriftlige prøver. Denne strategien viser hvordan Berit effektivt utnytter skolens personell for å møte varierte behov i prøvesituasjoner.

Gro nevner ikke muntlige prøver som en del av hennes tilretteleggingsstrategi. Hennes fokus ligger mer på skriftlige tilpasninger og støtte i tekststrukturering og planlegging. Dette kan tyde på at hun foretrekker å styrke elevenes skriftlige ferdigheter fremfor å vurdere dem gjennom muntlige prøver. Selv om dette kan være en gyldig tilnærming, kan det være verdt å vurdere om inkludering av muntlige prøver også kunne tilført verdi. Spesielt for elever med dysleksi som strever med skriftlige oppgaver, deriblant prøver (Lyon et al., 2003). Samlet sett illustrerer lærernes bruk av digitale hjelpemidler og muntlige prøver deres forpliktelse til å møte de unike lærebehovene som elever med dysleksi har. Dette leder oss videre til hvordan informantene håndterer utfordringene som oppstår i tilretteleggingsarbeidet.

6.3 Elevens kunnskapsreise – utfordringene som oppstår

Dette underkapittelet bygger videre på forskningsspørsmålet: «Hvilke erfaringer har lærerne med tilretteleggingsarbeid?». Jeg vil her se nærmere på elevenes motivasjon for faget, deres mestringsfølelse, selvbilde og utfordringer relatert til stigmatisering. Videre vil jeg utforske hvordan disse aspektene påvirker lærernes strategier og beslutninger i tilretteleggingsarbeidet. Dette kan gi innsikt i den komplekse dynamikken i skolen og bidra til en dypere forståelse av lærernes rolle og påvirkning på elevenes læring og utvikling.

I lærerintervjuene blir mestringsfølelse fremstilt som en kritisk del i undervisningen av elever med dysleksi. Berit erfarer ulikheter i elevers engasjement og mestringsfølelse. Dette stemmer overens med Lyster (2019, s. 35) sin påstand om at elever med dysleksi er i en risikogruppe når det gjelder selvbilde og motivasjon for læring. Overordnet del av læreplanen, fremhever skolens ansvar for å skape et inkluderende læringsmiljø hvor elever skal oppleve mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 3.2). Ved å legge vekt på mestring, anerkjenner læreplanen viktigheten av at alle elever, uavhengig av individuelle forskjeller og eventuelle lærevansker, skal inkluderes og ha mulighet for å lykkes.

Emma sine valg av tilretteleggingstiltak gjør det klart at hun legger stor vekt på mestringsfølelse og realistiske utfordringer for elever med dysleksi. For eksempel forenkler hun oppgaver på åttende trinn, slik at elevgruppen skal oppleve mestring. Her blir Peder

Haug (2015, s. 11) søker på individuelt tilpassede læringsaktiviteter og Lysters (2019, 35) betoning av mestringsfølelse, gjenspeilet i Emma sin praksis. Dette korresponderer med Horverak, Langeland og Selås` (2023, s. 20) understreking av betydningen av et inkluderende og godt psykososialt læringsmiljø. Dette innebærer en undervisningspraksis hvor elevenes totale utvikling står i sentrum, og hvor deres sosiale og emosjonelle behov anerkjennes. Samlet sett illustrer Emma sin tilrettelegging, et engasjement for å sikre at elever med dysleksi ikke bare mestrer, men også føler seg inkludert og verdsatt i læringsmiljøet.

Emma og Berit hevder at betydningen av foreldrenes involvering og tidligere skoleerfaringer er avgjørende faktorer for elevenes mestringsfølelse. Dette samsvarer med Banduras teori om at forventninger til mestring påvirker motivasjonen. Bandura (1986, referert i Lyster, 2019, s. 35) hevder at elever som forventer å mestre en oppgave vil være motiverte, mens de som har erfart å feile kan miste viljen til å prøve igjen. Peder Haug (2015, s.11) vektlegger av medvirkning, deltakelse, fellesskap og utbytte av undervisning understreker også viktigheten av å tilpasse undervisning, slik at den imøtekommer elevens behov og forutsetning. Dette er spesielt viktig for elever med dysleksi, fordi tilpasset undervisning kan være nødvendig for å sikre deres mestringsfølelse og inkludering i skolemiljøet (Lyster, 2019, s. 35; O'Brien, 2020, s. 151-158; Horverak et al., 2023, s. 20). I lys av dette blir organisering av undervisning et sentralt, men komplekst felt i kampen mot stigmatisering og for et inkluderende og tilpasset læremiljø.

Gro, Emma og Berit anerkjenner alle stigmatisering som en utfordring, men deres tilnærming til tilrettelegging varierer. I analysen nevnte jeg at Gro iverksatte dynamiske lesegrupper basert på kartleggingsresultater, noe som kan ses i lys av Lysters (2019, s. 110) argument om at tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak bør baseres på en dyp forståelse av elevens utfordringer. Dette støttes også av Chapman et al. (2001, s. 141-176) og Hall & Burns (2018, s. 54-66) som hevder at tiltak i mindre grupper har bedre effekt, enn tiltak innenfor ordinær undervisning. Mens Gro velger å omstrukturere grupper basert på leseferdigheter, fremhever Emma og Berit betydningen av å bevare klassefellesskapet for å unngå stigmatisering. De er særlig oppmerksomme på potensialet for stigmatisering, og arbeider for å unngå situasjoner der elever med dysleksi kan føle seg annerledes. Her er det mulig å trekke parallelle linjer til Peder Haug (2015, s. 11) poeng om at segregering og ekskludering kan virke stigmatiserende og føre til negative selvbilder. Emma sin bruk av ungdomsveileder som hjelper alle, samt hennes tilnærming til åpenhet og aksept rundt dysleksi, skaper en inkluderende atmosfære der elevgruppen ikke føler seg stigmatisert. Emma understreker: «Det er ingen stigma hos oss.

Det er ingen som føler seg annerledes, heldigvis». Dette sitatet viser at inkludering og fellesskap kan ha positive effekter på elevers selvoppfatning, samtidig som det er viktig å reflektere kritisk over hvor representativt Emma sin observasjon om fraværet av stigma faktisk er. Berit deler denne oppfatningen og understreker også at spesialundervisning og tilrettelegging primært bør finne sted i klasserommet, med mål om å fremme inkludering og fellesskap, samtidig som det bidrar til å motvirke stigmatisering.

Teori og tidligere forskning illustrerer at ulike tilnæringer til organisering kan ha varierte fordeler og ulemper. Emma og Berit legger vekt på å bevare klassefellesskapet for å forhindre stigmatisering. Det betyr at de risikerer at elever med dysleksi muligens ikke oppnår fullt læringsutbytte, da de ikke benytter målrettede gruppetiltak. På den andre siden, selv om Gro sine gruppetiltak fremmer individualisert læring og kanskje øker det faglige utbyttet, kan denne metoden øke risikoen for stigmatisering. Hennes strategi kan oppfattes som en nøye balanse mellom å gi individuell tilrettelegging og å unngå å markere elever som «annerledes». I lærerintervjuet til Gro uttrykte hun en betydelig utfordring med elever som prøver å unngå å skille seg ut:

Noen ønsker hjelp og tar imot hjelpen, mens med andre er det vanskelig å gi det vi ser at de trenger. Enten at de ikke vil skille seg ut, eller at de ikke skjønner at det hadde vært lurt å ta imot hjelpen (Gro).

Det er viktig å understreke at det ikke er mulig å trekke direkte sammenheng mellom Gro sine nivådelte gruppetiltak, og elevers nøling til å skille seg ut. Likevel, er det mulig å spekulere i om det er sammenheng basert på teori og tidligere forskning om stigmatisering i skolen. Det er en rekke andre faktorer som kan spille inn i hvordan elever responderer på ulike pedagogiske tilnæringer. Det som er vellykket i en skole eller klasse, kan gi ulikt resultat i en annen. Derfor kan ikke denne studien si sikkert hvor mye som kan tilskrives ulik lærerpraksis og hvor mye som skyldes andre faktorer. Nordahl et al. (2018, s. 128) underbygger dette når han påpeker at det er kvalitetsforskjeller i pedagogiske tilbud på tvers av skoler og kommuner.

Nordahl et al. (2018, s. 264) understreker behovet for et kvalitativt bedre pedagogisk tilbud for å unngå utenforskap, noe som er en relevant bekymring når man vurderer tilnærmingene til Gro, Emma og Berit. Gro sine lesegrupper kan ses som en strategi for å gi et mer individuelt tilpasset, og dermed kvalitativt bedre tilbud. På den andre siden, legger Emma og Berit vekt på å opprettholde klassefellesskapet. Deres tilnærming kan tolkes som et forsøk på

å skape et inkluderende miljø, som er i tråd med Nordahl et al. (2018, s. 264) sin vektlegging av å unngå utenforskap. Deres søkelys på å inkludere alle elever i klassefelleskapet, selv om det kan bety å «ofre» noen fordeler med spesialiserte tiltak, kan sees som en respons på Nordahl et al. (2018, s. 264) sin bekymring for utenforskap.

Nordahl et al. (2018, s. 264) peker på variasjon i kvaliteten av pedagogiske tilbud mellom ulike skoler og kommuner, noe som kan gi innsikt i Gro, Emma og Berit sine ulike tilnærminger. Tilnærmingene kan reflektere tilgjengelige ressurser og støtte i deres spesifikke skolemiljøer. For eksempel kan skoler med større ressurser ha bedre muligheter til å iverksette tiltak som Gro sine lesegrupper, mens skoler med færre ressurser kan fokusere mer på tiltak som fremmer inkludering, likt Emma og Berit sin praksis.

I dette kapitlet har jeg drøftet resultatene fra tre lærerintervjuer i lys av teori, tidligere forskning og politiske dokumenter, for å gi innblikk i hvordan lærerne erfarer å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. I det neste kapitlet gir jeg en sammenfatning av drøftingen, og peker på områder som videre forskning på temaet bør utforske.

7. Konklusjon og perspektivering

I dette avsluttende kapittelet gir jeg en sammenfatning av studiens hovedfunn og betydningen av disse for en pedagogisk norskfaglig kontekst. Kapittelet reflekterer også over implikasjonene disse kan ha for praksis og videre forskning. Gjennom å undersøke problemstillingen *Hvordan erfarer tre norsklærere på ungdomstrinnet å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi*, har studien gitt innsikt i både utfordringer og muligheter som lærerne erfarer i egen pedagogisk praksis. Analysen av de tre lærerintervjuene gir verdifullt innblikk i de utfordringene de møter, og hvordan deres erfaringer kan brukes til å forbedre undervisningspraksisen for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Selv om undersøkelsen baserer seg på intervjuer med kun tre norsklærere, tyder resultatene på at disse erfaringene muligens er gjenkjennelige for flere lærere.

Studiens to første forskningsspørsmål, om lærernes kunnskap om dysleksi og tilrettelegging, samt deres erfaringer med tilretteleggingsarbeidet, er besvart gjennom studiens analyse og drøfting i kapittel fem og seks. Funnene indikerer at kunnskapsnivået blant lærerne varierer, noe som speiles i deres ulike valg av kartleggingsverktøy og tilretteleggingstiltak. Dette mangfoldet av tilnærminger kan både ha gunstig og uheldig innvirkning på elevene sitt læringsmiljø. Studiens informanter understreker for eksempel viktigheten av tidlig kartlegging og proaktiv tilrettelegging, spesielt i overgangen fra barneskole til ungdomstrinnet hvor lesemengden og tekstkompleksiteten øker. Mangelfulle kartleggingsprosesser for elever med lese- og skrivevansker kan medføre betydelige utfordringer, noe som bekreftes av lærernes erfaringer med sen identifisering.

Norsklærerne fremhever mestringsfølelsen blant elevene som avgjørende, for å bygge et positivt selvbilde. Samtidig erkjenner de at tilretteleggingen som er nødvendig for å fremme denne mestringsfølelsen, kan innebære risiko for stigmatisering. Ifølge informantene er elever med dysleksi særlig sårbare for hvordan de oppfatter sine egne akademiske ferdigheter og selvværd. Undervisningsstrategier som styrker eleven sin mestringsfølelse, blir derfor fremhevet som viktig. Informantene påpeker at ved å strukturere undervisningen med mer inkluderende og støttende tiltak og ressurser, kan skoler aktivt arbeide mot å forhindre stigmatisering, og fremme et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever føler seg verdsatt og i stand til å lykkes.

Det tredje forskningsspørsmålet adresseres i studiens drøfting, kapittel seks, og utforsker hvordan innsikt fra norsklærernes erfaringer kan bidra til å utvikle bedre undervisningspraksis. Funnene peker for eksempel på et kritisk behov for å forsterke den

spesialpedagogiske kompetansen i lærerutdanningen, med spesielt fokus på dysleksi. Emma gir et illustrerende eksempel på godt samarbeid med sin spesialpedagogiske tolærer, som viser hvordan adekvat støtte kan forbedre deres syn på egen undervisning og yrkestilfredshet. I kontrast til dette rapporterer Gro og Berit om en følelse av å stå alene, uten tilstrekkelig støtte. Denne markante forskjellen i læreropplevelser underbygger et behov for mer standardiserte ressurser og støttestrukturer på tvers av skoler, for å sikre at elever med dysleksi kan oppleve, både akademisk og personlig utvikling. Uten tilstrekkelig støtte kan tilretteleggingsarbeidet bli sporadisk og ujevnt distribuert, noe som kan påvirke elevenes selvbilde og akademiske prestasjoner negativt.

Informantene foreslår en økt bruk av profesjonelle læringsfellesskap for å dele kunnskap og erfaringer. Dette vil kunne bidra til å styrke både individuell og kollektiv pedagogisk praksis, slik at elever med dysleksi får tilrettelegging på tvers av fag, som gir mestring og fører til utvikling. Dette er i tråd med Opplæringsloven (1998, §1-3) som understreker betydningen av tilpasset opplæring, og overordnet del av denne loven som legger et kollektivt ansvar på alle lærere for å integrere disse prinsippene i deres daglige undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Innsiktene fra studien belyser en klar diskrepans mellom ideell praksis og realitetene i klasserommet til informantene, noe som understreker et stort behov for forsterket støtte til både lærere og elever. Videre forskning bør derfor utforske hvordan lærerutdanningen kan forbedres spesifikt med tanke på tilrettelegging for elever med dysleksi og øke lærernes spesialpedagogiske kompetanse innen feltet. Det kan også være aktuelt å undersøke hvordan profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til å styrke lærernes ferdigheter og muligheter for videreutdanning innen temaene dysleksi og tilrettelegging.

8.0 Litteraturliste

- Aas, Åsne M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (p. 176). Cappelen Damm akademisk.
- Berlin, R. (1887). *Eine besondere Art der Wortblindheit (Dyslexie)*. Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann.
- Bowey, J. A. (2005). Predicting Individual Differences in Learning to Read. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (pp. 155–172). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch9>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Carlsten, C, T. (2002). *Lesetester for grunnskole og Vg1 – lesetempo og forståelse*. UiS/Lesesenteret.
- Chapman, J. W., Tunmer, W.E. & Prochnow, J. E. (2001). *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.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education*. (7th ed., pp. XXII, 758). Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Duna, K. E., Frost, J., & Monsrud, M.-B. (2008). *Arbeidsprøven: Bokmål*. Bredtvet kompetansesenter.
- Dysleksi Norge. (2021). *Statistikk, spesifikke vansker*. <https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>

- Dysleksi Norge. (2023a). *Dysleksivennlig skole: Kjennetegn ved dysleksivennlige skoler*.
<https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/>
- Dysleksi Norge. (2023b). *Dysleksivennlig skole – 10 kriterier*.
<https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/dysleksivennlig-skole-kriterier/>
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M.T. & Moody, S. W. (2000). *How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research*. Journal of Educational Psychology, 92, 605-619.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2019). *Learning Disabilities. From Identification to Intervention*. (2. utg.). The Guilford Press.
- Foorman, B. R. (Red.). (2003), *Prevention and remediation of reading difficulties*. Baltimore.
- Foorman, B. R., Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B. A. & Fletcher. J. (1997). The case for early reading intervention. I Blachman, B. A (Red.), *Foundation of reading acquisition and dyslexia. Implication for early intervention*. Mahwah, NJ: Erbaum.
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991 (Revidert utgave mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). *Introduction to Respond to Intervention: What, why, and how valid is it?*. Reading research Quarterly, 41(1), 93-99
- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., et al. (2008). Making "secondary intervention" work in a three-tier responsiveness-to-intervention model: *Findings from the first-grade longitudinal reading study of the National Research Center on Learning Disabilities*. *Reading and Writing*, 21(4), 413-436. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9083-9>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Grimsæth, G., & Holgersen, H. (2015). *Nyutdannede allmennlærere og deres opplevelse av faglig kompetanse i leseopplæring generelt og av elever med lesevansker spesielt*. Acta Didactica Norge, 9(1), 14. <https://doi.org/10.5617/adno.2368>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige Metoder*. Fakkbokforlaget.

- Hall, M. S. & Burns, M. K. (2018). *Meta-analysis of targeted small-Group reading interventions*. *Journal of School Psychology*, 66, 54-66.
- Hatcher, P. J., Hulme, C. & Snowling. (2004). *Explicit phonologi training combined with reading instruction helps young children at risk of reading failure*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 338-358.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hjardemaal, F. (2011) Vitenskapsteori. I: T.A Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s.179-213). Unipub.
- Horverak, M. O., Langeland, G. M., & Selås, E. F. (2023). *Inkluderende læringsmiljø: mestring, medvirkning og motivasjon i barneskolen* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5. utg., p. 367). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Høien, T., & Tønnesen, G. (2008). *Instruksjonshefte til ordkjedetesten*. Logometrica.
- Høihilder, E. K., & Kongstein, C. (2018). *Elevvurdering: metoder for grunnskolen og videregående opplæring* (2. utgave.). Pedlex.
- International Dyslexia Association. (2002, 12.11). Definition of Dyslexia. <http://eida.org/definition-of-dyslexia/>
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., & Roe, A. (15.10.2020). *Lesing i PISA 2000–2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv* (s. 21-45). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-0>
- Jensen, M. M. F., & Nordahl, T. (2022). *Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis*. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kerlinger, F N. (1979). *Behavioral research: A conceptual approach*. Holt, Rinehart & Winston.
- Knight, C. (2018). *What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences*. *Dyslexia*, 24(3), 207–219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>

- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del – et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk etter 10. trinn (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). *Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Universitetsforlaget AS.
- Martin, F., Claydon, E., Morton, A., Binns, S. & Pratt, C. (2003). *The development of orthographic and phonological strategies for the decoding of words in children*. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 191-204.
- Mears, C. L. (2012). In-depth interviews. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. v. Hedges (Red.), *Research Methods & Methodologies in Education* (s. 170-176)
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (50-65). Universitetsforlaget.

- Neuman, W.L. (2000) *Social research methods qualitative and quantitative approaches* (4.utg.). Allyn & Bacon, Needham Heights.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., ... & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (p. 286). Fagbokforl.
- Næss, K.-A. B., & Hofslundsengen, H. C. (2022). *Skriveutvikling og skrivevansker* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- O'Brien, T. (2020). *Understanding the socio-emotional impact of dyslexia in the inclusive classroom*. Glazzard, J., & Stones, S. (Red.), *Dyslexia*. IntechOpen.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption, PISA*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, (LOV-1998 07-17-61) Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Peder Haug. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 1, 1–14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Pennington, B. F., & Smith, S. D. (1988). Genetic influences on learning disabilities: An update. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 817–823. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.817>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Rambøll Management Consulting (2010). *Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnskolen. Rapport til KS Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjonen*. Rambøll Management.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne* (p. 184). Cappelen Damm akademisk.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). *Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review*. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <http://www.jstor.org/stable/747612>
- Statped. (04.08.2023). *Utredning av lese- og skrivevansker*. Statped. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/utredning-av-lese--og-skrivevansker/?depth=0#2>

- Swan, D., & Goswami, U. (1997). *Phonological Awareness Deficits in Developmental Dyslexia and the Phonological Representations Hypothesis*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66(1), 18-41. <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2375>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg., p. 244). Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget Vigmodstad & Bjørke AS.
- Tetzchner, S. von. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg., pp. 742, CXXXVIII). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (09.01.2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Yengoyan. (1980). L. S. VYGOTSKY: "Mind in society: The development of higher psychological processes." *Language in Society*, 9, 249.

9. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

300299

Vurderingstype

Dato

13.09.2023

Standard

Tittel

Masteravhandling: Tilrettelegging i norskfaget for elever med dysleksi på ungdomstrinnet.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Marianne Eek

Student

Torstein Sanden

Prosjektperiode

25.09.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Tilrettelegging for elever med dysleksi på ungdomstrinnet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske norsklærernes erfaringer med å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske hvilken erfaring norsklærere har med å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi på ungdomstrinnet. Oppgaven tar sikte på å diskutere hvordan norsklærere kan støtte elever med dysleksi når det gjelder lesing og skriving. Dette inkluderer å undersøke hvilke pedagogiske tiltak norsklærere på ungdomstrinnet benytter i tilretteleggingen, og hvordan de vurderer utbytte av tilretteleggingstiltakene. Oppgaven har som intensjon å bidra til økt forståelse om hvordan norsklærere kan tilrettelegge undervisning for elever med dysleksi på ungdomstrinnet.

Problemstillingen for prosjektet er:

«Hvordan erfarer tre norsklærere på ungdomstrinnet å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi?».

Forskningsspørsmål:

1. «Hvilken kunnskap har lærerne om dysleksi og tilrettelegging?»
2. «Hvilke erfaringer har lærerne med tilretteleggingsarbeid?»
3. «Hvordan kan innsiktene fra lærernes erfaringer med tilrettelegging for elever med dysleksi bidra til utviklingen av bedre undervisningspraksis på ungdomstrinnet?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er en norsklærer på ungdomstrinnet som arbeider med å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi. Du kan bidra med å gi innsikt i hvordan en som norsklærer kan tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi og hvordan en kan vurdere utbyttet av ulike tilretteleggingstiltak.

Jeg kom i kontakt med deg gjennom skolen din.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er et semistrukturert intervju som vil bli tatt opp elektronisk, men vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Deretter vil lydfilen bli slettet. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk til Høgskolen i Innlandet. Jeg forventer at intervjuet vil ta ca.30-40min. Det er ikke satt av tid til pause. Spørsmålene baseres på hvilke erfaringer du har med dysleksi i klasserommet. Dette inkluderer å undersøke hvilke pedagogiske tiltak som benyttes i tilretteleggingen, og hvordan du vurderer utbytte av tilretteleggingstiltakene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket til Høgskolen i Innlandet, der Marianne Eek er prosjektansvarlig. Personopplysninger vil anonymiseres i oppgaven. Du som deltaker vil ikke bli gjenkjent i masteroppgaven. Datamaterialet vil bli lagret i henhold til Høgskolens i Innlandets retningslinjer.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven leveres 15. mai 2024. Lydklippet vil bli slettet etter transkripsjonen er gjennomført. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

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, avd Hamar har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Torstein Sanden (torsteinsanden@yahoo.no – 41583404)

Eller

- *Høgskolen i Innlandet, avd Hamar*, ved Marianne Eek (marianne.eek@inn.no – 62 59 79 72)

Vårt personvernombud:

- Sikt Personverntjenester

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Marianne Eek)

Student
(Torstein Sanden)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Tilrettelegging for elever med dysleksi på ungdomstrinnet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Informasjon

Velkommen og takk for at du tar deg tid til å delta i denne undersøkelsen.

Jeg setter stor pris på at jeg får bruke tiden din til å få innsikt i temaet mitt.

Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Deretter vil lydfilen bli slettet. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk til Høgskolen i Innlandet og deretter bli slettet.

Jeg forventer at intervjuet vil ta ca. 30-40min. Det er ikke satt av tid til pause.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledning:

Jeg er en masterstudent ved Høgskolen i Innlandet avd. Hamar, og dette intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i Norsk. Temaet er hvilke erfaringer norsklærere har med å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi på ungdomstrinnet.

Spørsmål:

Kjønn (K/M):

Alder:

Stilling:

Bakgrunn:

1. Kan du fortelle meg litt om din utdanning og arbeidserfaring?
 - Hvilken utdanning har du?
 - Hvilke fag underviser du i?
 - Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Dysleksi:

2. Hva legger du i begrepet dysleksi?
3. Hvilke erfaringer har du med elever som har dysleksi?
4. Hvilke utfordringer merker du at elever med dysleksi møter?

Kartlegging:

5. Hvordan identifiserer du elever med lese- og skrivevansker?
6. Hvilke kartleggingsverktøy bruker du på skolen?
7. Hvordan blir kartleggingsresultatene brukt til å tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi?

Generelle erfaringer:

8. Kan du beskrive din erfaring med å undervise elever med dysleksi på ungdomstrinnet?

Konkrete pedagogiske tiltak:

9. Hvordan tilrettelegger du for elever med dysleksi? Kan du gi eksempler på konkrete pedagogiske tiltak eller metoder du har brukt for å støtte elever med dysleksi i lesing og skriving?
10. Hva er dine erfaringer med disse tiltakene/metodene (fordeler og ulemper)?
11. Hvordan tilpasser du læringsmateriell, oppgaver og vurderinger for å imøtekomme behovene til elever med dysleksi (fordeler/ulemper)?
12. I hvilken grad lar du elevene være med på å bestemme hvordan undervisningen skal **organiseres**?
13. Hvordan balanserer du mellom å gi ekstra støtte til elever med dysleksi og å opprettholde et inkluderende klasseromsmiljø?
14. Hva slags tilbakemeldinger har du fått fra elever med dysleksi eller deres foresatte om din tilrettelegging i klasserommet?
15. Hvordan erfarer du læringsutbyttet til elever med dysleksi i ordinær undervisning?
16. Hvordan vurderer du effektiviteten til tilretteleggingen (pre- post tester?)
17. Hvordan samarbeider du med eventuelle **spesialpedagoger** eller andre **støttepersonell** for å sikre best mulig tilrettelegging for elever med dysleksi?
18. Hvilke ressurser, verktøy eller teknologiske hjelpemidler bruker du for å støtte elever med dysleksi i lesing og skriving?
19. **Hvordan opplever du oppgaven** «å tilrettelegge for elever med dysleksi», og **hvordan vurderer du din kompetanse**? Eventuelt **hva savner du av kompetanse/støtte**?

Mulige utfordringer:

20. Hvordan balanserer du behovet for tilrettelegging for elever med dysleksi med de overordnede målene og kravene til norskfaget på ungdomstrinnet?
21. Hvilke spesifikke utfordringer har du opplevd når det gjelder å tilrettelegge for elever med dysleksi, og hvordan har du håndtert disse utfordringene?
22. **Hva mener du er de viktigste faktorene for å oppnå suksess** i tilretteleggingen for elever med dysleksi, og hva ser du som de største utfordringene?
23. Hva vurderer du som «suksess» i tilretteleggingsarbeidet?

Avslutningsvis:

Avslutter intervjuet ved å takke for deltakelsen og eventuelt gi lærerne muligheten til å legge til noe de føler er viktig.

24. Har du noen ytterligere tanker eller perspektiver du ønsker å dele?