

# Dysleksivennlig skole-en god skole for alle

*En beskrivelse av en dysleksivennlig skole*

*Leena-Mari Iversen Salin*

*Mastergradsoppgave i norskdidaktikk*







## Forord

Det er vondt å tenke på at mange elever har gått gjennom skolen uten å få den hjelpen de har trengt til å utvikle sine ferdigheter. Denne oppgaven er skrevet i håpe om at færre elever i norsk skole skal måtte oppleve nederlag i skolehverdagen. Den er også skrevet for å vise at det finnes mange der ute som lykkes, de trenger bare litt ekstra hjelp. En må ikke gi opp, verken elever, lærere eller foreldre kan gi opp.

Arbeidet med dette prosjektet har gitt meg masse ny kunnskap som jeg tar med meg inn i yrket som lærer. Og den gir meg en større trygghet om at jeg er litt bedre rustet til å møte elever som strever med lesing, enn det jeg var for noen måneder siden.

Prosjektet hadde ikke vært mulig uten hjelp og støtte fra de menneskene jeg har rundt meg. For det første må jeg få takke min alltid imøtekommende og støttende veileder Hilde Sollid, som har holdt motivasjon min oppe når ting har gått litt tregt. En stor takk til de som har stilt opp og latt meg forske på deres praksis, uten dem hadde ikke prosjektet vært mulig. Og ikke minst fortjener min nærmeste familie, min datter og min samboer en enorm takk for den hjelpsomhet, tålmodighet og støtte de har vist meg hele veien.

Gi meg hånda di lærer.

Ei usynlig utstrakt hånd som viser at

du bryr deg om meg likevel

Utdrag av dikt av Anonym elev

## Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling med forskningsspørsmål.....	1
1.2	Avgrensing av tema .....	2
1.3	Disposisjon .....	2
2	Teorikapitlet.....	3
2.1	Lesing.....	3
2.2	Målet med leseopplæring.....	4
2.2.1	Automatisert ordavkodning.....	4
2.2.2	Leseferdighet.....	5
2.2.3	Leseforståelse .....	5
2.3	Hva påvirker leseforståelse?.....	7
2.3.1	Tidligere erfaring og kunnskap.....	7
2.3.2	Å trekke slutninger/inferenser .....	8
2.3.3	Lesevansker.....	8
2.3.4	Leseflyt.....	9
2.3.5	Engasjement og motivasjon.....	9
2.3.6	Metakognisjon .....	10
2.4	Undervisning som fremmer motivasjon og engasjement .....	10
2.5	Lesestrategier.....	11
2.6	Leselærere .....	13
2.7	Kartlegging .....	13
2.8	Tidlig innsats .....	14
2.9	Hjem-skole-samarbeid .....	16
2.10	Skoleutvikling.....	16
2.10.1	Masterideer.....	17
2.10.2	Implementeringsdoktriner.....	18
2.11	Dysleksivennlig skole.....	18
2.11.1	Ti kriterier for dysleksivennlig skole.....	19
2.12	Sammendrag .....	21
3	Metode.....	23
3.1	Hvorfor kvalitative metode? .....	23
3.2	Intervju som metode .....	23
3.3	Rekruttering og utvalg av informanter .....	25
3.4	Datamaterialet .....	26
3.5	Analysemetode .....	26
3.6	Kritisk refleksjon og metodiske overveielser.....	27
3.7	Validitet.....	29
3.8	Etikk.....	29
3.8.1	Etiske betraktninger .....	30
3.8.2	Min forskerrolle .....	31
4	Analysekapitlet.....	33
4.1	Casebeskrivelse .....	33
4.2	Funn.....	34
4.3	Praktiske kjennetegn .....	34
4.3.1	Fokus på lesing.....	34
4.3.2	Kartlegging og registrering.....	37
4.3.3	Hjem-skole-samarbeid.....	37
4.3.4	Utviklingsarbeid .....	38
4.4	Fysiske kjennetegn.....	39
4.4.1	Utforming av klasserom .....	39

4.4.2	Utforming av ukeplanen.....	39
4.4.3	Materiell og hjelpemidler .....	39
4.5	Kjennetegn ved lærerrollen .....	40
4.5.1	Holdninger .....	40
4.5.2	Føre-var .....	40
4.5.3	Dysleksi, ingen hindring.....	41
4.5.4	Felles kompetanse .....	41
4.5.5	Adferd.....	41
4.6	Utfordringer .....	42
4.7	Før og etter utmerkelsen.....	42
4.8	Oppsummering av funn.....	43
5	Drøfting av resultater .....	45
5.1	Leseopplæring.....	45
5.2	Skolens utviklingsarbeid .....	48
5.3	Dysleksivennlig skole.....	50
5.4	Avsluttende kommentar .....	51
	Litteraturliste.....	52
	Vedlegg 1.....	55
	Vedlegg 2.....	57





# 1 Innledning

I Norge er det 1 million nordmenn som har så lave leseferdigheter at de har vanskeligheter med å komme seg gjennom en avisartikkel. Cirka fem prosent er rammet av dysleksi og 20 prosent har det som en kan kalle generelle lese- og skrivevansker (Solem, 2015). I norsk skolehistorie finnes det mange elever som har gått gjennom skolen uten at det har blitt oppdaget at de har dysleksi. Bak dem står foreldre som har lurt på hva som feiler barna deres. De har mast på skolen som ikke har fulgt opp og kjeftet på sine barn som ikke bruker nok tid på lekser. Sannheten er at disse barna bruker mye mer tid på lesing enn noen andre barn, på et tidspunkt er det mange som gir opp og faller utenfor. I programmet Puls på NRK fra den 16. februar møter vi Sofie som først på videregående får vite at hun har alvorlig dysleksi, foreldrenes reaksjon er sterkt å se. På den andre siden er det flere solskinnshistorier, profilerte mennesker i politikken og steinrike grundere står fram og forteller hvordan de har klart seg gjennom skolen. De forteller om lærere og foreldre som har hjulpet dem frem. Statsminister Erna Solberg har forsøkt og gjøre mest mulig muntlig. Polfarer og forfatter Erling Kagge forteller at det er lett å gi opp, men han ga aldri opp!

Hva skal til for at alle elever skal fanges opp og få hjelp? Hva skal til for at alle får de samme mulighetene til tross for sine ”handicap”? Det må starte på et tidlig tidspunkt. Allerede i barnehagen eller på småskoletrinnet må barn få den hjelpen de trenger. Hvordan gjør en dette? Ideelt sett skal alle elever på alle skoler møte lærere som kan tilpasse opplæringa til hvert enkelt barns forutsetninger. En må ha lærere som ser, et system som fanger elevene opp og metoder som kan tilpasses hver enkelt elev. Det finnes det i 22 skoler i Norge som har fått utmerkelsen *dysleksivennlig skole*. Det finnes selvsagt flere enn 22 dysleksivennlige skoler i Norge, men per dags dato er det 22 skoler som har fått denne utmerkelsen som et bevis på at de er dysleksivennlige.

## 1.1 Problemstilling med forskningsspørsmål

I mitt prosjekt har jeg forsket på en dysleksivennlig skole som har fått utmerkelsen. Jeg ønsket å finne ut hva en dysleksivennlig skole er. Dette ble da min overordnede problemstilling; hva kjennetegner en dysleksivennlig skole? For å svare på dette har jeg i tillegg stilt noen forskningsspørsmål.

- Hvordan driver dysleksivennlige skoler leseopplæring?
- Hva må til for at en skole skal bli og forbli dysleksivennlige?

- Hva skiller dysleksivennlige skoler fra andre skoler?

## 1.2 Avgrensing av tema

Å uttrykke at en grunnleggende ferdighet er viktigere enn den andre er ikke uproblematisk. Men for å kunne skrive, regne, utvikle muntlige og digitale ferdigheter er det på mange måter avgjørende å kunne lese. Lesing er å avkode tekst, en tekst kan bestå av mer en skrift. Bilder, grafer, tabeller og illustrasjoner kan oppfattes som tekst som må leses. Og nettopp lesing er som regel det en med dysleksi strever med. Med denne bakgrunnen har jeg valgt å avgrense denne oppgaven til å fokusere på leseopplæring. Som framtidig lærer har jeg et ansvar å sørge for at elevene mine lærer å lese i alle fag. Hvordan kan jeg skape et miljø for lesing også for de elevene med lese- og skrivevansker eller dysleksi?

I takt med samfunnsutvikling stilles det høyere krav til skolen om å levere resultater. Skole og utdanning ansees som noe av det viktigste for å bekjempe fattigdom, krig og sikre barns fremtid. Dette har ført til at skolen stadig utfordres i møte med både forskere, politikere, foreldre og en stadig mer sammensatt elevmasse. Dette krever en skole i stadig utvikling, en skole som higer etter å utføre god praksis, som fører til læring for alle. Derfor har jeg også i denne undersøkelsen hatt et blikk på skoleutvikling, og hvordan skoler på best mulig måte kan utvikle sin praksis mot å for eksempel bli mer dysleksivennlige.

## 1.3 Disposisjon

Oppgaven starter med kapittel 2 som inneholder en presentasjon av undersøkelsens teoretiske bakgrunn. Her vil jeg begreper som lesing, kartlegging, tidlig innsats, skoleutvikling og dysleksivennlig skole tas opp. Teorikapitlet etterfølges av metodekapitlet (kapittel 3) hvor jeg redegjør for hvordan jeg har gjennomført prosjektet og hvilke metodiske overveielser jeg har gjort underveis. I kapittel 4 presenteres en casebeskrivelse, analyse av datamaterialet og de mest sentrale funnene. I siste kapittel (kapittel 5) drøfter jeg noen av de mest interessante funnene, og gjør forsøk på å trekke noen konklusjoner og en avsluttende kommentar.

## 2 Teorikapitlet

I teorikapitlet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning og teorigrunnet for prosjektet.

Ettersom dette er et relativt nytt begrep er det per dags dato ikke forsket på dysleksivennlig skole i Norge. På den andre siden er det forsket mye på skolen, både på lærerrollen, elevrollen, skolens indre og ytre kontekst samt læringsprosesser, skriftlige som muntlige og læringsmiljø. Skoleforskning har i mange tilfeller vært med på å utvikle skolen med formål om å bedre skolens praksis og elevresultater. I løpet av skolesystemets historie har vi i Norge hatt flere skolereformer, og pedagogikken har endret seg i takt med impulser fra nasjonal og internasjonal forskning. I dette kapitlet skal jeg for det første ta for meg en av skolens viktigste oppgaver, nemlig leseopplæring. God leseopplæring krever god kartlegging, dermed har jeg også skrevet noe om dette. Videre har jeg knyttet dette opp mot tidlig innsats og samarbeid mellom hjem og skole som en forutsetning for god kartlegging. Videre vil jeg komme inn på begrepet skoleutvikling hvor implementering av ideer og reformer i skolen står i fokus. Til slutt presenterer jeg begrepet dysleksivennlig skole, og hva Dysleksi Norge legger i dette begrepet.

### 2.1 Lesing

Samfunnsendring og den teknologiske utviklingen fører til at kravene til lesekompetansen blir stadig høyere. Endringene i samfunnet påvirker selvsagt skole og utdanning. Det er ikke nok å lære seg den tekniske siden av lesing på skolen. Leseferdighetene møter motstand og krever utvikling i takt med økningen av kompleksiteten i tekster (Roe,2014). De teoretiske og praktiske skillelinjene både i arbeidsliv og utdanning viskes ut. Praktiske yrker er ikke lenger noe som uten videre kan anbefales til elever som sliter med teoretisk lærestoff (Roe, 2014, s. 11). Det stilles i dag større krav til fleksibilitet og bred kompetanse innenfor arbeidslivet, som fører til at en må kunne lese for å imøtekomme kravene. En evaluering av Reform 97 visste flere svakheter i norsk skole. For mange elever har for dårlige grunnleggende ferdigheter (St.meld. nr. 30 (2003-2004) 2003). Resultater fra PISA-undersøkelser har flere ganger vist at norske elever ikke er gode nok i lesing, i forhold til det nivået en forventer av norske elever (Gabrielsen, 2014). Innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (heretter K06) førte til endringer i skolens organisering. Lesing som tidligere hadde vært norskfagets oppgave ble nå et ansvarsområde i alle fag, sammen med de fire andre grunnleggende ferdighetene. Lesing i alle fag innebærer at elever skal møte ulike tekster, både i form av sjanger og modalitet, som er typiske for de forskjellige fagene. Hva lesing innebærer i hvert fag er beskrevet i læreplanen

for faget og sier noe om tekstene elevene skal arbeide med. Det resulterer i at elevene i løpet av skoleløpet skal lære seg å lese et bredt utvalg av tekster med ulike uttrykksformer og tegnsystem. Felles for nesten alle fagene er at lesing kobles til å innhente informasjon, forstå, oppleve, tolke, utforske, reflektere og vurdere tekstene (Maagerø og Tønnessen, 2006). Lærere har dermed et felles ansvar for leseopplæring for alle elevene på tvers av fag.

## 2.2 Målet med leseopplæring

Målet for alle leseopplæring i vår del av verden kalles gjerne funksjonell leseferdighet. Dette begrepet er et relativt begrep, og må vurderes ut ifra hvilke leseferdigheter som har vært forventet av samfunnet. Målet for leseopplæringen er å gjøre elevene til deltakere i det samfunnet de lever i (Skaftun, 2006). Leseopplæring kan sees i et funksjonelt perspektiv og et dannelsesperspektiv. Et funksjonelt perspektiv på lesing handler om å kunne fungere i det tekstbaserte samfunnet vi lever i. Fra et dannelsesperspektiv gjør leseopplæringen en i stand til å møte verden gjennom tekstlige uttrykk. Grad av lesekompetanse kan ha konsekvenser for evnen til å kommunisere med omverden, både i arbeidslivet, på fritiden og i det offentlige (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, 2007). Leseopplæring har ofte vært del opp i to ”deler”. Gjennom den første leseopplæringen knekkes lesekode, og danner grunnlaget for den videre leseopplæringen. Å knekke lesekode gjør en ikke automatisk til gode lesere. Den andre leseopplæringens mål er å utvikle elevens leseferdighet, slik at elevene kan møte alle tekstene i den skriftspråklige kulturen de lever i (Mortensen-Buan, 2006). I det følgende skal jeg kort presentere veien fram til å knekke lesekode, før jeg kommer inn på mål for den andre leseopplæringen.

### 2.2.1 Automatisert ordavkodning

Avkodning vil si at en forstår at bokstavene representerer lyder i talespråket, at disse kan settes sammen til ord og setninger med mening (Roe, 2014). Høien og Lundberg (2012, s.55-61) beskriver følgende strategier på veien til å knekke lesekode. Ved logografisk strategier gjenkjenner barnet ordet på bakgrunn av ordets visuelle særtrekk. Den fonologiske strategien er fasen der leseren trekker sammen bokstavlyder til ord. Strategien hjelper leseren i avkodning av ukjente ord og gir en bevissthet om ords stavemåter.

Fonemisk bevisste lesere forstår at ord er satt sammen av en rekke lyder, som er mindre enn stavelser. De er bevisste på særtrekkene til fonemene og kan identifisere lyder i ord (Lundetrø

og Walgermo, 2014). Det høyeste nivået i ordavkodningsprosessen er det ortografiske-morfemiske stadiet. Her gjenkjennes ord på kort tid ved at leseren kjenner til fonologien, grafemer og morfemer ved et øyekast. Når den fonologiske informasjonsbearbeidingen går automatisk, og leseren avkoder ordene hurtig ved hjelp av ”helordslesing” kan en si at leseprosessen er automatisert (Høien og Lundberg, 2012).

### 2.2.2 Leseferdighet

Leseferdighet har i et historisk perspektiv vært noe en har eller ikke har, enten kan du lese eller så kan du det ikke. I et globalt perspektiv kan lesing forstås på samme måte ettersom ikke alle samfunn stiller store krav til skriftlig kompetanse (Skaftun, 2006). At lesing er noe en kan eller ikke kan mener Mortensen-Buan (2006) er en myte. Hun erkjenner at lesing består av noen ferdigheter, som en behersker eller ikke behersker, som avkoding og lesestrategier. Men lesing er mye mer enn det, det er formålsavhengig, situasjonsavhengig og kulturavhengig (Mortensen-Buan, 2006). Dette perspektivet på leseferdighet krever en sammensatt kompetanse hos leseren og krever opplæring i mer enn ferdigheter som avkoding. En ferdighet er som regel noe en har hele tiden, selv når den ikke realiseres. Om du kan et fremmedspråk har du en ferdighet, men du har også kunnskap om ordenes uttale og mening. Ferdigheter og kunnskap kan dermed ofte veves sammen. For å kunne lese må en ha bokstavkunnskap og kunnskap om rettskriving. Å utøve en ferdighet går som regel automatisk, uten at en tenker over hva en gjør, som for eksempel å sykle. Men hvis en sykler uten å være oppmerksom på trafikken og veien fremfor seg kan det gå galt. En må derfor også være oppmerksom. Leseferdighet krever også oppmerksomhet (Tønnessen og Uppstad, 2014a). Den videre leseopplæringen hvor elevene skal utvikle leseferdighetene sine må blant annet handle om å utvikle evne til oppmerksomhet. En må blant annet forstå hva en leser og vite hva en gjør om en ikke forstår og kommer videre.

### 2.2.3 Leseforståelse

Teknisk sett kan en lese en tekst uten å forstå innholdet (Roe, 2014). Men i en metodebok fra 1853 skriver Faye (1853, s.59) (sitert i Andreassen, 2014 s. 223) at ”å læse uden at forstaae er som at pløie uden at saae”. En form for forståelse av teksten bør være tilstede hvis det skal være en hensikt å lese. Meningen om at leseforståelse oppnås automatisk som et produkt av avkoding og muntlig forståelse har endret seg siden 1980-årene. Resultater fra klasseromsforskning i USA utført av Dolores Dunkins i 1978-1979, og undersøkelser gjort av

Michael Pressley og hans medarbeidere 20 år senere (begge sitert i Andreassen, 2014, s227) viste at leseforståelse ikke var en del av undervisningen. Den ble kontrollert i etterkant av lesing, i form av spørsmål til teksten. I Norge ble en oppmerksom på forståelses-begrepet etter PISA-sjokket som viste norske elevers svake leseferdigheter. Innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag gjorde undervisning som fremmer leseforståelse viktig i alle fag (Andreassen, 2014).

I kommunikasjonsteorier er leseforståelse oppnådd når leseren (mottakeren) har forstått teksten (budskapet) slik forfatteren (avsender) har ment at teksten skal forstås. I kognitive teorier blir leseforståelse skjønt som det å konstruere mening ut av teksten, på bakgrunn av leserens forkunnskaper. I sosiokulturelle teorier knyttes leseforståelse til lesingens sosiale kontekst (Kullbrandstad, 2003 sitert i Andreassen, 2014, s.225). Lesingens rolle i et samfunn eller miljø påvirker lesevaner og lesemåter og dermed leseforståelsen (Andreassen,2014). Leseforståelse har en også forsøkt å forklare gjennom leseformelen  $L=A \times F$ . Her betyr L leseforståelse, A betyr avkodning og F står for forståelse av muntlig språk. Gough og Tunmer (1986) (sitert i Andreassen, 2014, s 224) kaller dette "the simple view of reading". Formelen har vært forsøkt utvidet, for å få forstå hva som påvirker leseforståelsen (Andreassen, 2014). Dette vil jeg komme tilbake til. Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) omtaler leseforståelse som "en aktiv meningskonstruerende prosess som fører til en oppfatning eller tolkning av teksten". Interaksjon mellom leser, de lesestrategier leseren behersker, teksten og lesingens kontekst avgjør resultatet for forståelsen.

Hermeneutikken som i utgangspunktet var en metode for tolkning av litterære, teologiske og juridiske tekster, har utviklet seg til å bli en del av den generelle tolkningslæren. Det handler om å se helheten og deler i forhold til hverandre for å få en helhetsforståelse.

Helhetsforståelsen kan føre til at vi ser delene i et nytt lys, dette kalles den hermeneutiske sirkel. Retningen fastslår at en aldri kan være sikker på at en har oppnådd endelig forståelse. I forhold til leseforskning og leseforståelse gjelder samme prinsippet, en kan aldri være sikker på at endelig forståelse er oppnådd, dermed er det tolkningsprosessen som er interessant. Til tross for at tolkningsprosessen kan være vanskeligere å måle en forståelsesproduktet mener Tønnessen og Uppstad (2014b) at hermeneutikken bidrar med en fellesnevner for hele leseprosessen og forståelse av den. Uavhengig av hvilket perspektiv en har på leseforståelse er det klart at forståelse krever konsentrasjon om innholdet i teksten, det krevet at vi tolker, resonnerer og trekker slutninger i samspill med teksten når vi leser. Fullt utbytte av teksten

krever at vi som leser kan foreta en rekke avanserte tankeprosesser (Roe,2014). Flere faktorer kan påvirke disse prosessene.

## 2.3 Hva påvirker leseforståelse?

Det er gjort forsøkt på å utvide leseformelen  $L = A \times F$  for å avgjøre hva som påvirker leseforståelsen. ”A complex view of reading” er kanskje riktigere å bruke enn ”a simple view of reading” ettersom det kan være mange faktorer som påvirker leseforståelsen (Scott og Hamilton, 2009) (siter i Andreassen, 2014, s. 225).

### 2.3.1 Tidligere erfaring og kunnskap

Det er flere perspektiver på hvordan tidligere erfaring og kunnskap preger leseforståelse. I litteraturvitenskapen og filosofien er hermeneutikken, resepsjonsteori og readers-respons-teori begreper som brukes om møtet mellom leser og skjønnlitterære tekster. ”Lesing er (...) å delta i og å være i dialog med forfatterens univers og den kulturen som teksten er en del av, og dette vil påvirke måten vi tolker teksten på” (Roe, 2014, s. 30). Leserens møte med teksten og hvordan vekselvirkningen mellom leser og teksten og tolkningsprosessen påvirker forståelsen av teksten.

I kognitiv skjemateori beskrives hukommelsen som lagrede bilder eller strukturer som lagres som indre skjemaer. Skjemaene ligger lagret i hjernen, og tas fram for å skape forståelse, og se sammenhenger på bakgrunn av tidligere erfaringer. Dette skjer også i møte med tekster. Om en tekst starter med ”det var en gang...” tenker mange automatisk at dette er et eventyr (Roe, 2014).

Sosiolingvistiske forskningstradisjoner er opptatt av sosiale og kulturelle kontekster hvor lesing foregår, og hvordan disse påvirker tekstforståelsen. Litteracy-begrepet står sterkt i sosiokulturelle perspektiver og oversettes på norsk til tekstkompetanse (Roe, 2014). Elever kommer til skolen med ulik sosiokulturell bakgrunn og tekstkompetansen varierer fra elev til elev. En undersøkelse av Sylvi Penne (siter i Roe, 2014) viser hvordan skolens tekstnormer er godt kjent for noen elever, som kan gi dem et forsprang, mens andre elever ikke har den ”rette” forforståelsen og møter dermed flere utfordringer i forhold til å forstå skolens tekster.

### 2.3.2 Å trekke slutninger/inferenser

Mange tekster forventer at leser oppfatter mer informasjon enn det som kommer eksplisitt fram i teksten. I slike tilfeller må leseren kunne lese mellom og utover linjene, og trekke slutninger eller gjøre inferenser (Høien og Lundberg, 2012). Noen ganger tolker vi og trekker slutninger automatisk, mens andre ganger bruker en lenger tid på å skape mening (Roe, 2014). En rekke teorier forsøker og forklare hva som gjør at noen tekster er lettere og forstå enn andre. Van den Broek og Kemer (2000) (sitert i Roe, 2014, s. 36) forklarer at evnen til å danne hukommelsesbilder, som en bruker til å se sammenheng avgjør hvor vidt en skaper mening av tekst. De skiller mellom to relasjoner når det gjelder å skape hukommelsesbilder, referensielle relasjoner og kausale eller logiske relasjoner. Den første relasjon gir leseren en oversikt over hvordan ulike elementer, som mennesker, ting og hendelser forholder seg til hverandre. Kausale eller logiske relasjoner gjør at leseren forstår hvordan hendelser eller fakta er avhengig av eller kan påvirke hverandre (Roe, 2014). Walter Kintsch (1998) (sitert i Roe, 2014, s.36-37) er opptatt av å forklare hva som skjer i hjernen når en trekker slutninger for å forstå hva en leser. Han deler slutningene inn i fire kategorier hvor langtidsminet og korttidsminet mer eller mindre automatisk trer i kraft når en trekker slutninger for å forstå.

### 2.3.3 Lesevansker

Elever med lese- og skrivevansker kan ikke lese eller skrive på lik linje med elever på samme mentale alder, til tross for lik opplæring (Lyster, 2012). ”Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet” (Høien og Lundberg, 2012 s.29). Det er blitt gjort flere forsøk på å definere dysleksibegrepet, samt forsøkt å dele dysleksi i ulike undergrupper ut ifra dyslektikerens utfordringer, disse kommer jeg ikke nærmere inn på. En må skille mellom lese- og skrivevansker og dysleksi. Dysleksi omtales som en spesifikk lærevanske med en nevrobiologisk årsak (Lyster, 2012). Generelle lese- og skrivevansker kan være sammensatt av flere faktorer og kan komme av synsvansker, motoriske vansker, konsentrasjonsvansker eller emosjonelle vansker (Pedlex, 2008). Elever med dysleksi eller ulike former for lesevansker har utfordringer med ordavkoding som gjør forståelse utfordrende. Utfordringer med lesing kan føre til at elevene leser mindre. Når elevene ikke leser utvides ikke ordforrådet og de blir hengende etter, noe som kan forhindre forståelse ytterligere. Dette kan på sikt være svært demotiverende.



### 2.3.4 Lese-flyt

Tønnessen og Uppstad (2014b) har følgende implikasjoner på hva som kan definere lese-flyt. Det første de trekker frem er at lese-flyt er oppnådd når en ikke hindres av skriften for å tenke seg framover i teksten. Dette handler ikke bare om lese-hastighet, men et avpasset lese-tempo som gjør at en legger merke til ulike tekstelementer med et mål om forståelse. Lese-flyt kan også knyttes til den estetiske dimensjonen av lesing i form av estetikk og prosodi, altså uttale og trykk. Om en leser ujevnt og sakte er det vanskelig å få tak i sammenhengen og meningen i teksten, dermed kan en si at lese-flyt påvirker lese-forståelse (Tønnessen og Uppstad, 2014b).

### 2.3.5 Engasjement og motivasjon

God lese-forståelse avhenger av et visst engasjement for lesing. I noen sammenhenger er engasjementet drevet av lese-lyst og lese-glede, men det er ikke alltid slik. Drivkraften bak engasjement kan også handle om at en ser hensikten med lesing og hvorfor det er viktig å forstå en tekst (Roe, 2014). I møte med nytt og vanskelig fagstoff, som krever innsats og tankearbeid for å forstå, kan motivasjon som nevnt tidligere ansees drivkraften som gjør at en ikke gir opp når en møtes motstand (Andreassen, 2014). Mangel på engasjement og motivasjon påvirker innsatsen i lesingen, og lesingen kan bli overfladisk og lite aktiv noe som fører til lav forståelse. Å definere begrepet motivasjon er utfordrende, og heller ikke et mål her. Det viktige er hva som preger motivasjon. Rebecca Oxford og Jill Shearin (1994) (siteret i Roe, 2014, s 39-40), oppsummerte med utgangspunkt i sosialpsykologi, kognitiv utviklingspsykologi og sosiokulturell psykologi tolv motivasjonsteorier. Disse formulerte de til seks sentrale faktorer som påvirker elevens motivasjon i en læringssituasjon:

- Positive holdninger til læring
- Selvoppfatning, det vil blant annet si tro på å lykkes eller angst for å mislykkes
- Klare mål for hva som skal læres, og hvorfor det skal læres
- Egen deltakelse i læringsprosessen
- Støtte fra lærere og fra andre elever
- Personlige erfaringer og kunnskaper

Punktene kan også knyttes til lesing. Det er ikke alltid soleklart for en elev at det er viktig å lese. Da er det viktig at læreren har kompetanse til å engasjere og motivere elevene for lesing, både skoletekster og annen litteratur.

### 2.3.6 Metakognisjon

Lesers evne til strategisk lesing, selvkontroll og selvrefleksjon over egne tankeprosesser handler om leseres metakognisjon. Metakognitive lesere forstår formålet med lesingen, og kan tilpasse lesestrategier for å sikre forståelse, og de oppdager om de ikke forstår (Høien og Lundberg, 2012). Lesere som ikke overvåker lesingen leser uten å oppfatte at de ikke forstår innholdet i teksten, de stopper ikke opp å kontrollerer forståelse. Dermed kan evne til metakognisjon være med på å påvirke leseforståelsen.

Når en forsøker å finne svar på hva som påvirker leseforståelsen bruker forskerne tverrsnittundersøkelser og eksperimentelle undersøkelser. I tverrsnittundersøkelser forsøker en å finne sammenhengen mellom leseforståelse og andre faktorer basert på korrelasjon. En utfordring ved slike undersøkelser er at en ikke kan være sikker på hva som er årsak og hva som er virkning. Ved positiv korrelasjon mellom strategibruk og leseforståelse er det vanskelig å vite om strategibruk har påvirket leseforståelse eller motsatt. Resultatet kan også være påvirket av en tredje variabel som ikke er tatt i betraktning, som for eksempel er lesestimulerende hjemmemiljø (Andreassen, 2014). Dette gjør det vanskelig og sette fingeren på hva som fører til forståelse. I eksperimentelle undersøkelser settes det i gang tiltak for et utvalg av elever. Elevene kartlegges før og etter tiltakene for å registrere effekten av tiltak. En kontrollgruppe som ikke får de samme tiltakene kan også være med å fastslå om tiltak har hatt effekt. Det som er viktig å huske på er at slike tester ikke alltid avdekker forhold ved elevene, skolen eller lærerne, som kan påvirke resultatet (Andreassen, 2014). Det som er viktig i undervisning og kartlegging er å være klar over disse faktorene, og ta dem med når en legger opp til undervisning som skal fremme positive holdninger til lesing og leseforståelse.

## 2.4 Undervisning som fremmer motivasjon og engasjement

Et mål med leseopplæringen er å skape engasjement og motivasjon for å lesing. Elever kan oppfatte det å lese som noe de er tvunget til å gjøre på skolen, som ikke har noen sammenheng med livet utenfor skolen. Utfordringen er å overbevise elevene om at de er avhengig av å kunne lese, både i forhold til framtidig utdanning, yrke og det sosiale liv (Roe, 2014). Guthrie (2007) (sitert i Roe, 2014, s.138-139) foreslår fem områder som kan være med å motivere elevene til lesing. Disse motivasjonsområdene er følgende:

- Mestringsmål som er mulige å nå. Målene må handle om å øke leseforståelse, og ikke bare det å kunne svare på spørsmål.
- Variasjon mellom kontroll og valg. Om elevene får være med å gjøre bevisste valg kan dette gi dem et sterkere eierforhold til det de holder på med.
- Sosial interaksjon der en kan dele sine opplevelser og tekstens innhold med andre.
- Mestringsforventning som handler om å gi eleven tro på seg selv ved å gi dem oppgaver som de kan mestre og skape en tillit mellom lærer og elev.
- Skape interesse ved å gjøre lesingen personlig ved å spørre genuine spørsmål og legge opp til undring, nysgjerrighet og refleksjon

Hvilke typer tekster det ventes at elevene skal lese er også med på å fremme eller hemme motivasjon for lesing. I en undersøkelse gjort av Roe i 2007 (siteret i Roe, 2014, s. 41-42) svarte de fleste, spesielt guttene at de ikke leste for at de hadde lyst. Det visste seg ved oppfølgingsspørsmål at de leste aviser, blader, tegneserier eller på Internett og at de svarte ”nei” fordi at de trodde det var spørsmål om skjønnlitteratur. Det kan virke som elever forbinder lesing med skjønnlitteratur (Roe, 2014). Det finnes et stort utvalg av tekster og skjønnlitterære tekster er muligens ikke alltid det som passe best for en elev med lesevegring. For å øke interesse for lesing bør elevene få lese noe som de liker å lese, noe som fanger dem. Hvis poenget er å lese for å bli bedre lesere spiller det ikke en stor rolle hva elevene leser bare at de leser noe (Roe, 2014). Videre visste intervjuene at mange elever forbinder lesing med mye merarbeid ettersom de alltid må løse en oppgave eller skrive noe etter at de har lest. Dette bør en unngå i deler av leseopplæringen for å øke motivasjon og leseglede (Roe, 2014). Selv om etterarbeid er viktig kan det gjøres på andre måter enn å skrive lange referat og anmeldelser. Felles eller gruppeinndelte tekstsamtaler der elevene formidler noe om det de har lest kan være med å motivere for lesing (Andreassen, 2014).

## 2.5 Lesestrategier

Lesestrategier kan beskrives som en rekke verktøy, tiltak eller handlinger som en kan bruke under lesing for å fremme leseforståelse (Roe, 2014). Klasseromsstudier (jf. avsnitt 2.2.3) førte til at lesestrategier for alvor ble satt på dagsorden. Det ble gjort en rekke undersøkelser for å finne de mest effektive strategiene. Når undervisning i enkeltstående strategier viste liten effekt ble det i følge Pressley (2000) (siteret i Andreassen, 2014, s. 231) gjort endringer der en gjennomførte undervisningsprogrammer som inkluderte flere strategier gjennom eksplisitt

undervisning. Andreassen (2014) referer på side 231 en rekke slike programmer. Målet med disse ulike programmene er at elevene skal bli selvregulerte strategibrukere med metakognitiv kompetanse som gjør dem i stand til å overvåke sin egen forståelse og strategibruk (Andreassen, 2014). Jeg vil i det følgende presentere et lite utvalg av strategier, basert på førlesing, underveis og etter lesing. Hvis en ønsker å vite mer henviser jeg til Roe (2014) og Andreassen (2014) som presenterer et bredt utvalg av strategier og undervisningsprogrammer. Den viktigste og mest omfattende lesestrategien er å overvåke sin egen lesing. Overvåking av lesing er en kvalitetskontroll av lesestrategier i hele prosessen, som fører til kontroll over leseforståelsen (Roe, 2014).

Før-lesing kan omfatte flere grep som er mer eller mindre framtrødende i forhold til hvilken type tekst en skal lese. Det første en må avklare er formålet med lesingen. Et formål med å lese en tekst er i mange sammenhenger avgjørende for motivasjon. Da er det viktig at læreren gjør det tydelig for elevene hvorfor de skal lese en tekst. Når en møter en ny tekst er det smart å hente fram tidligere kunnskap og erfaring (Roe, 2014). For å hente fram forkunnskap og tidligere erfaringer må en gå inn i teksten og skaffe seg et overblikk ved hjelp av å lese overskrifter, se på illustrasjoner, vanskelige ord og lignende (Roe, 2014). Dysleksi Norge (2015) anbefaler at elever skumleser gjennom teksten for å skaffe seg et overblikk. De foreslår huskeregelen BISON for skumlesing. BISON står for **B**ilde og bildetekst, **I**nnledning, **S**iste avsnitt, **O**verskrifter, **NB**-ord (ord som skiller seg ut). Å foregripe teksten kan en gjøre både før og underveis i lesingen. Når en foregriper en tekst kan en tenke seg hva teksten vil inneholde. Elevene motiveres ved nysgjerrighet og lyst til å finne svar (Roe, 2014).

Undervis i lesinger er det viktig at en stopper opp i teksten for å kontrollere at en forstår det en leser. Dette kan leseren gjøre ved å stille spørsmål til teksten, finne sammenhenger og tenke over hva en har lest, og knytte dette til noe en kan fra før. Om noe er uklart må en bruke tid på å oppklare problemer. For at en skal oppklare et problem må en også oppdage det (Roe,2014). Det handler det om å overvåke lesingen og ha kontroll over egen leseforståelse som nevnt ovenfor.

Det er ikke uvanlig at elever pakker bort teksten de har lest uten å bruke den til noe. Om tekstens innhold skal feste seg er det viktig at en oppsummerer teksten etter lesing. For at oppsummering skal fungere må elevene få opplæring og veiledes av lærere frem til de kan gjøre det selv. En metode er å la to elever lese samme tekst, skrive korte sammendrag

individuell og deretter sammenligne for å se hva den andre la merke til og vektla, og diskutere det sammen. Når en har lest en tekst bør en bruke tid på å vurdere teksten. Dette kan gjøres på forskjellige nivå etter hvilket klassetrinn en er på, men en form for vurdering hvor en stiller spørsmål om teksten kan hjelpe elevene med å utvikle leseferdighet og evne til refleksjon (Roe, 2014).

## 2.6 Leselærere

I 2001 gjennomførte Michael Pressley sammen med sine kollegaer en undersøkelse som skulle avdekke egenskapene hos spesielt gode leselærere (sitert i Lundetræ og Walgermo, 2014, s 167). De gode lærerne gir elevene autentisk barnelitteratur, som er tilpasset dere nivå. De overvåket elevens læring, og bidro med minileksjoner eller repetert undervisning der de så at det stoppet opp. Spesielt gode leselærere driver en individuelt tilpasset leseopplæring innenfor klassens rammer. Arbeid med de grunnleggende ferdighetene har høy prioritet og der det var anledning eller nødvendig overførte de ressurser fra andre aktiviteter. Gode leselærere legger seg i selen for å skape gode, inspirerende litterære klasse miljø der utvalget av tekster kontinuerlig blir oppdatert for å møte elevenes interesser og behov (Lundetræ og Walgermo, 2014).

Judith Langer (2011) (sitert i Roe,2014, s.140) studerte skoler som elevene hadde gode resultater til tross for at elevene kom fra hjem med lav sosial status. Ved de gode skolene la lærerne mye vekt på elevenes leseforståelse. Lærerne engasjerte seg og brukte mye tid på elevens leseforståelse gjennom diskusjoner og samtaler rundt tekst. De gjorde sitt ytterste for at elevene skulle se verdien i å lese og skape seg en identitet som leser (Roe, 2014). En god leselærer har oversikt over elevene, kartlegger deres interesser og faglige forutsetninger, og gir dem utfordringer som elevene kan mestre, og varierer undervisning. Dysleksi Norge (2015) skriver at dysleksivennlige lærere og generelt gode lærere har et stort repertoar av metoder de kan bruke, og har evne til å bruke dem å bytte mellom dem for å forsikre forståelse.

## 2.7 Kartlegging

God kartlegging av elevene er et viktig fundament for opplæring og fungerer som en kvalitetssikring av opplæring både i lesing og skriving (Lyster,2012). Elevene skal først og fremst kartlegges individuelt, men elevgruppen må også kartlegges som helhet (Mortensen-Buan, 2006). Målet med individuell kartlegging er å avklare hvor eleven er i sin utvikling, og

hva som eventuelt hindrer videre framgang (Lyster,2012). Når en skal kartlegge elevene er det viktig å vite hvorfor en skal kartlegge, og hva en skal kartlegge, og formulere hvilke målene elevene skal kartlegges opp imot. Norske skoleelever har gjennom mange år blitt kartlagt av både nasjonale prøver og en rekke internasjonale undersøkelser som har målt elevenes kompetanse og ferdigheter. Prøvene og undersøkelser er omdiskuterte, og har ført til en rekke reaksjoner og debatter i og rundt norsk skole (Roe, 2014). Det er skrevet mye om disse prøvene (Roe, 2014; Færevaa og Gabrielsen, 2014; Skaftun, 2006). Men det er ikke den formen for kartlegging jeg vil fokusere på her. Jeg skal kort gjøre rede for hvordan en kartlegger elevene i løpet av skoledagen, og hvordan en gjennom samtaler med eleven og foreldre kartlegger elevens styrker og svakheter i forhold til tilpasset leseopplæring.

Mortensen-Buan (2006) nevner i forhold til lesing tre ulike mål som en kan kartlegge, ferdighetsmål, kompetansemål og holdningsmål. Den tradisjonelle vurderingen av elever har bestått av leksehøring, oppgaver eller prøver hvor formålet har vært å kartlegge elevens faglige kunnskap og forståelse (Roe,2014). Og kan knyttes til ferdighetsmål og kompetansemål. Som nevnt tidligere er det ikke lenger nok at elevene knekker lesekode, de må lære seg å lese for å lære. Om leseforståelse, engasjement og bruk av lesestrategier blir satt på dagsorden, og gjenstand for vurdering, vil dette på sikt føre til at elevene kan utvikle seg til å bli strategiske og bevisste lesere (Roe, 2014). En endring av vurderingspraksis der elevens metoder og holdninger blir vurdert framfor kunnskapstester og karakterer vil gange elever som strever med lesing og skriving. Slike vurderingsformer kan i større grad tilrettelegges ut ifra elevens forutsetninger og behov. I samråd med elever og foreldre kan det før til at eleven har en større bevissthet rundt sin egen læring og gir eleven mulighet til medvirkning i egen læring. Jeg vil ikke beskrive slike vurderingsmetoder inngående annet enn å nevne metoder som observasjon av elever, individuell samtaler med elever og foreldresamtaler, mappevurdering, loggskrivning og underveisvurdering individuelt, i grupper, gjennom samtaler og kameratvurdering og viser til Mortensen-Buan (2006) og Roe (2014) som skriver mer om disse metodene.

## 2.8 Tidlig innsats

For mange kommer ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Undersøkelser har vist at skolen ikke er gode nok til å imøtekomme elevens individuelle behov og for mange faller utenfor. Målet for Regjeringen er et utdanningssystem som er rustet til å møte hver enkelt elev sine behov og tilrettelegge opplæringen på en god måte. For å få

dette til er det viktig med tidlig innsats. Med tidlig innsats forstås det her som tiltak på et tidlig tidspunkt i barns liv, samt at en må gripe tidlig inn å ta tak i problemer som oppstår senere, i skolen eller i voksenlivet (St. Meld 16 (2006-2007) 2006). Det har blitt et større fokus på kartlegging og tiltak for barn allerede i barnehagen, og undersøkelser viser at en allerede før skolealder kan oppdage om et barn står i fare for å ha dysleksi. Tre faktorer kan være med å indikere om et barn har dysleksi. For det første kan dysleksi være arvelig, om en av foreldrene har dysleksi er det 38-50 prosent sjanse for at barnet har dysleksi. Språklig og motorisk utvikling kan også vise tegn på at barnet har lese- og skrivevansker eller dysleksi. Om et barn på tre år sliter med språket er det stor sjanse for at barnet kan ha lese- og skrivevansker. Sammenligninger av barnegrupper fra 8-9 år med og uten dysleksi viser at barn med dysleksi kan ha motoriske utfordringer, men det er viktig å understreke at dette ikke gjelder alle (Dysleksi Norge, 2015).

Tidlig identifisering og innsats har høy verdi på flere områder. På den ene siden viser undersøkelser at tidlig identifisering og innsats med stor sannsynlighet reduserer behovet for ekstra ressurser senere i skoleløpet (St.meld 16, (2006-2007) 2006). I Finland har en lagt mye ressurser til spesialundervisning på barnetrinnet som har ført til en reduksjon av ressurser på ungdomsskolen (Tønnessen, 2011). For elever med lese- og skrivevansker eller elever som henger etter har undersøkelser visst at tidlig innsats fører til en mindre behov for spesialundervisning på et senere tidspunkt (St. Meld 16, (2006-2007) 2006). Effekten av tiltak blir også større jo tidligere enn setter dem i gang. Fra første til femte klasse reduseres effekten av tiltak hele 70 prosent (Dysleksi Norge, 2015). Andelen elever som har nytte av pedagogiske tiltak reduseres også med alderen og forskning viser at om en setter inn tiltak etter femte trinn vil bare 10-15 prosent av elevene ha utbytte av tiltakene (Foorman mfl 1997, sitert i Høien og Lundberg, 2012, s.249).

Tidlig identifisering og innsats har også mye å si for elevens selvfølelse og motivasjon. Elevene kommer til skolen med stor tro på egne ferdigheter og forventinger om å lære. Undersøkelser gjort av Wigfield og Eccles (2002) (sitert i Lundetræ og Uppstad, 2014, s.185) viser at de positive holdningene avtar i løper av barneskolen. Forklaringen på dette er at elevene med tiden blir bedre og tolke og forstå tilbakemeldinger fra skolen og fra sine medelever. Derfor bør det være et mål for lærerne og oppdage elever som henger etter og sette i gang tiltak før elevene selv oppdager det og opplever nederlag (Lundetræ og Uppstad, 2014).

## 2.9 Hjem-skole-samarbeid

Gjennom tiltak som tidlig kartlegging av elever, tidlig innsats er målet at en skal kunne forebygge utvikling av lese- og skrivevansker, samt ta tak i elever som strever for å lede dem på rett spor. En endring av vurderingspraksis som jeg nevnte tidligere (avsnitt 2.7) fører til bedre muligheter for tilpasset opplæring. Langers studie (avsnitt 2.6) viste at elevene ved disse skolene likte å lese. Langers studie viste at et godt utgangspunkt for å arbeide med elevens holdning og motivasjon til å lese, var å kartlegge hvilke forutsetninger eleven har for å bli engasjerte lesere. Dette handlet blant annet om å finne ut hvilke kunnskaper og erfaringer elevene har med seg hjemmefra og bygge på det elevene kan fra før (Roe, 2014). En slik kartlegging forutsetter en åpen og ærlig dialog med eleven og med hjemmet. Det er også viktig at læreren og foreldre har en tilnærmet lik oppfatning av elevens behov og hvordan skolen og hjemmet kan møte disse behovene sammen. Foreldre kan i mange sammenhenger trenge veiledning i hvordan de skal hjelpe sine barn med skolearbeid hjemme. Otto Sørensen (2009) foreslår at skoler burde ha en leksekonsulent som kan veilede foreldre i å hjelpe barna sine med leksene. Lærere kan også fungere som leksekonsulenter og skoler bør gå aktivt inn for å støtte, veilede og være tilstede for foreldre. Et godt hjem-skole-samarbeid legger et godt grunnlag for elevens læring, utvikling og trygghet. Et velfungerende samarbeid bør etableres så tidlig som mulig slik at elevens eventuelle utfordringer oppdages på et tidlig tidspunkt og gir mulighet for tidlig innsats.

## 2.10 Skoleutvikling

Det har aldri før vært satset mer på skole og utdanning i Norge. Det hersker en bred politisk enighet om at satsing på skole og utdanning er et viktig tiltak for å utjevne sosiale forskjeller og ruste elevene til å møte samfunnets stadig mer komplekse og høye krav (St. Meld 16, (2006-2007) 2006). For at en skal sikre skolens utvikling har det blitt satt i gang en rekke tiltak de siste årene. K06 førte til store endringer i skolens organisering av fag, skolens lokale handlefrihet og muligheter for tilpasset opplæring (Tønnessen, 2011). I ettertid har det vært forsøkt med flere ulike handlingsplaner og strategier med formål om å forbedre skolens praksis på ulike områder. Det har vært forsket mye på skolen de siste årene, undersøkelser som PISA, TIMMS og PIRSL, nasjonale prøver og krav om kartlegging har ført til at en har mye kunnskap om skolen dermed har vi et godt utgangspunkt for å utvikle verdens beste skole.



### 2.10.1 Masterideer

Reformer springer ut av ideer og til dels trender som har skylt over skolen, som har hatt mer eller mindre å si for skolens drift. Røvik og Pettersen (2014) kaller de særskilt formative og kraftfulle ideene for masterideer. Masterideer deler fem typiske egenskaper. 1) Utbredelse, det vil se at de har en spredningskraft som fører til at de kan sette sitt preg i alle slags organisasjoner på tvers av landegrenser. 2) Er at masterideer ofte har uklare opphav. Hvor eller hva de egentlig kommer fra er vanskelig å fastslå nøyaktig. 3) Masterideer kan også fremsto som selvbegrunnede, med dette menes at de som iverksetter reformer som springer ut av masterideer ikke trenger å bruke særlig mye kraft for å få gjennomslag. Det at de er selvbegrunnede gjør det vanskelig å motargumentere eller finne alternative løsninger til dem. 4) Masterideer er ofte reformutløsende i den forstand at de definerer problemområder som kan utløse reformaktivitet. Masterideer beskrives i denne sammenhengen som lyskastere som kaster lys over et område hvor aktører i en organisasjon ”ser” at en har utfordringer som må utbedres. 5) Siste kjennetegnet på en masteride er at de er eklektiske, eller strekkbare. De kan strekkes over tid og rom og endre karakter selv ut ifra hvor den oppstår (Røvik og Pettersen, 2014).

Masterideers spredningskraft forklares med at masterideer framstår universal, de kan dermed brukes på flere virksomheter. En forutsetning er at en ser likhetstrekk mellom virksomhetene, at en kan forstås som en organisasjon. En annen forklaring på spredningskraften er at masterideer bygger på vitenskapliggjøring. Om en ide gir assosiasjoner med vitenskapelig logikk og praksis er sjansen større for utbredelse. Å kunne henvise til forskning og velrennomerte forskningsinstitusjoner er en viktig del av masterideers autorisering. Institusjoner, aktører og nettverk med høy anseelse og autoritet har større gjennomslagskraft. Her kan det være vanskelig å skille mellom en masteride har utbredelse på bakgrunn av vitenskapeliggjøring eller om det er den sosiale autoriseringen som står får utbredelse. Men masterideer med sosial autorisering er ofte komplekse og kan foregå på flere steder samtidig, samt at de ikke er evigvarende, autoriteter eller lederhelter kan tape sin kraft (Røvik og Pettersen, 2014). Uten å komme med nærmere beskrivelser av dem vil jeg nevne fire typiske masterideer som deler de fem egenskapene jeg nevnte ovenfor. Disse ideene er 1) kvalitet, 2) ledelse, 3) accountability, som kan oversettes til ansvarliggjøring (Tønnessen, 2011) og til kontroll (Strather, 2000, sitert i Røvik og Pettersen, 2014, s.66). Den siste masterideen er 4) evidensbasert praksis. Røvik og Pettersen (2014) har videre gjort undersøkelser som viser at flere av skolens reformer som blant annet bedre læringsmiljø, nasjonale prøver og

rektorutdanningen viser tegn til at de er vokst fram av en eller flere av de overnevnte masterideene.

### 2.10.2 Implementeringsdoktriner

Hvordan reformer blir implementert har mye å si for skoleutvikling. Røvik, Eilertsen og Lund (2014) presenterer tre ulike implementeringsdoktriner som representerer tre mer eller mindre eksplisitte antakelser om implementering. Hierarkidoktrinen er en implementeringsprosess som starter fra øverste hold, for eksempel fra Regjeringen eller ledelsen ved skolen. For at praksisen skal fungere legges det stramme linjer og en kontroll for å forsikre effekt av reformen. Profesjonsdoktrinen starter ”på gulvet” i praksisen til lærerne. I kraft av sin innsikt og kjennskap til praksisfeltet er de i følge doktrinen best kvalifiserte til å styre innføring av nye reformer. Nettverksdoktrinen legger vekt på at implementering av reformer gjøres i samarbeid mellom flere instanser. Et samarbeid mellom kompetansemiljø, nasjonale myndigheter, skoleeiere og skoler samarbeid gir flytende autoritet og preges av innspill fra alle hold (Røvik et. al 2014).

Et fjerde mulig alternativ til doktrine for implementering er det Røvik (2014) kaller translasjon. Denne måten å implementere reformer i skolen handler om at en som translator må oversette reformene slik at de passer inn i den virksomheten hvor den skal implementeres. En kan gjennom blant annet tro kopiering, modifisering eller radikaliserings oversette reformen inn i skolen. Røvik påpeker videre at denne translatorrollen krever kompetanse og innsikt i reformen som skal implementeres og stedet hvor den skal implementeres. Hvor vidt translatorrollen eller translasjon er en egen doktrine for implementering eller den kan brukes innenfor de tre overnevnte doktrinene diskuteres i Røvik (2014, s.416). Denne diskusjonen skal jeg ikke komme nærmere inn på, annet enn å påpeke at både masterideene og de tre (fire) doktrinene som jeg nå har gjort rede for ikke fullt kan adskilles eller ansees som motsetninger. Implementering av reformer, bakgrunn for dem og hvordan de skal innføres i skolen henger ofte sammen og kan til dels komplimentere hverandre. Røvik (2014) understreker at det kan være en fordel å se på dem som flere verktøy en kan benytte seg av ut ifra problemstilling en står overfor.

### 2.11 Dysleksivennlig skole

Dysleksi Norge som brukerorganisasjon gir en stemme til sine målgrupper som er mennesker med dysleksi, lese og –skrivevansker, språkvansker eller dyskalkuli. (Dysleksi Norge, 2015). Til tross for bred politisk enighet om viktigheten av et særskilt fokus på lese- og

skriveferdigheter i skolen, kan det virke som at den faktiske situasjonen i skolen preges av stillstand (Dysleksi Norge, 2015). Det er en kjensgjerning at norsk skole har en del å jobbe med før en kan si seg fornøyd med norske elevers prestasjoner i skolen. ”Men å utpeke kun feil og mangler er lite konstruktivt. Vi må også kunne si noe om gode løsninger” (Dysleksi Norge, 2012, s.15) Med dette fokuset satte i 2005 tre prosjektgrupper seg ned for å finne ut hva som kjennetegner gode skoler. Gruppene besto av personer med dysleksi, foreldre og foresatte og fagpersoner. Når dette var gjort møttes de tre gruppene og satte opp en liste med ti kriterier for gode skoler (Dysleksi Norge, 2015).

Dysleksi Norge har de siste årene hatt skoleprosjekter som et satsingsområde. I England har de drevet med ”Dyslexia friendly education” siden 1997. Prosjektet ”Dysleksivennlig skole” er inspirert av den britiske dysleksiforeningen BDA (The British Dyslexia Association) arbeid med ”Dyslexia Friendly Schools”. For å bli kvalitetsmerket som dysleksivennlige må skolene oppfylle visse kriterier. Ordningen blir i England sett på som en mal for god praksis.

”Dyslexia friendly schools are effective schools because they identify and select best practice to get the job done.” (British Dyslexia Association, sitert i Dysleksi Norge, 2015, s. 16).

Etter at dysleksi Norge startet satsingen og kvalifiseringen av dysleksivennlige skoler er det pr dags dato 22 dysleksivennlige skoler i landet. En oversikt over disse skolene i Dysleksi Norge (2015) viser en stor variasjon i både skoletyper og elevantall ved skolene. Listen inneholder alt fra små fådelte barneskoler, til store videregående skoler. Elevantallet varierer fra under 100 til over 2000 elever. Dysleksi Norge får inn 5-10 søknader hvert år, og oppfordrer skoler til å satse på å kvalifisere seg til denne utmerkelsen.

Selv om Dysleksi Norge legger mye arbeid i dysleksivennlig skole hadde de heller sett at det å være dysleksivennlig ikke var noe lærere og skoler kan velge bort. ”Det er fabelaktig at så mange skoler velger å satse på elevene som strever, men det er et tankekors at dette er et valg de kan ta. Det burde ikke være mulig å velge bort satsing på elever som strever med basisferdighetene” (Solem, 2015, s.9). Dysleksi Norge ønsker at det skal innføres nasjonale retningslinjer for å sikre at elever med dysleksi, lese- og skrivevansker, språkvansker og dyskalkuli skal få samme mulighet til kartlegging, registrering og tiltak som gjør at de får lik tilgang til læring som andre elever (Solem, 2015).

### 2.11.1 Ti kriterier for dysleksivennlig skole

Dysleksi Norge har utformet en ti-punkts kriterieliste for dysleksivennlige skoler. Listen er utformet slik at kriteriene må vurderes kvalitativt, det finnes ingen fasit og skolen kan

oppfylle kravene på ulike måter. Det forventes heller ikke at alle punktene er oppfylt, men det må vises til at det aktivt arbeides mot å oppfylle dem. I tillegg til disse kriteriene må skolen være medlem av Dysleksi Norge. De ti kriteriene fra Dysleksi Norge (2015, s. 106) er følgende:

1. Skoleledelsen og lærerne har drøftet hva skolen kan gjøre for elever med lese- og skrivevansker, og har besluttet at skolen har som målsetning å være en dysleksivennlig skole. Søknaden bør behandles i alle skolens organer og ligge i virksomhetsplanen.
2. Skolen har planer som sikrer kompetanseheving av lærerne på områdene: lese- og skrivevansker og IKT-hjelpemidler.
3. Skolen har et bredt læremiddeltilbud slik at all elever har tilgang til alt fagstoff. Skolen har rutiner for bruk av IKT, hjelpeprogrammer, lydbøker/smartbøker, skanning av tekst og pedagogisk programvare.
4. Skolen arbeider aktivt for å skape et godt læringsmiljø. I arbeidet benyttes ett av flere tilgjengelige og anerkjente programmer, eller ett system skolen selv har utviklet.
5. Skolen har innført en rutine for kartlegging av elevene som gjør at elevenes utvikling eller mangel på utvikling kan overvåkes. Skolen har prosedyrer for hva som skjer når en finner elever med lese- og skrivevansker.
6. Skolen har prosedyre for å sette inn passende tiltak for elever som ligger etter i lese- og skriveutvikling.
7. Skolen har innarbeidet effektive dysleksivennlige metoder. Med dysleksivennlige metoder mener vi metoder som sikrer forståelse, gode lese- og læringsstrategier, gode rutiner for vurdering for læring, bruke flere sansekanaler i undervisningen, jfr. læringsstiler, gode struktur i all undervisning og gode lekseplaner/avtaler med foreldrene.
8. På prøver og eksamener gis dyslektikere muligheter til å få vist sine evner gjennom bruk av hjelpemidler, opplesing av tekst, lengre tid osv. Tilretteleggingene tilpasses behovene til den enkelte elev, og det lages en avtale om hvordan dette skal være sammen med foresatte. Skolen har gode rutiner for å informere om fritak i sidemål, samt har satt seg godt inn i regler og konsekvenser av å vurdere fritak i andre fag.
9. Skolens og dent lærere ønsker at alle elever skal oppleve seg forstått og respektert, uavhengig av mestringsgrad og oppnådde resultater. Skolen må dokumentere gode rutiner på elevsamtaler, arbeid med det psykososiale miljøet, mobbing osv.

10. Foreldre får god informasjon om hva som er skolens plan for oppfølging av eleven.

Skolen har rutiner for å fange opp ideer hos foresatte og lærere til hvordan skolen kan forbedres.

## 2.12 Sammendrag

Den teoretiske bakgrunnen jeg har presentert vil gi et godt grunnlag for å gjøre rede for og diskutere leseopplæring og skoleutvikling videre i oppgaven. Leseopplæring kan ikke kalles en reformide, heller ikke dysleksivennlig skole. Men en økt satsing på grunnleggende ferdigheter gjennom K06 kan knytte lesing til reformideer og utvikling av leseopplæring. I den forbindelse er det nærliggende og ta med leseopplæring for alle elever, også de med dysleksi eller lese-og skrivevansker. Et bevisst forhold til skoleutvikling kan være med å konkretisere skolens mål og gjør det dermed lettere og drive velfungerende og langsiktig skoleutvikling.



## 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere metoden jeg har benyttet meg av i mitt prosjekt. Den opprinnelige greske betydningen av begrepet metode er ”veien til målet” (Kvale og Brinkmann, 2012 s. 99) Og denne veien jeg nå skal gjøre rede for. Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg utført en rekke metodiske valg og overveielser. Mitt prosjekt er en form for casebeskrivelse hvor målet er å studere en type skole som jeg ikke har kjentskap til på forhånd. Dette er et kjennetegn ved et beskrivende casestudium (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 110). Jeg har kalt prosjektet en kvalitativ casebeskrivelse, men å sette en spesifikk merkelapp på prosjektet kan være utfordrende og til dels lite hensiktsmessig. Yin (2007) (siteret i Christoffersen og Johannessen, s. 110) vektlegger at en i casebeskrivelser kan kombinere ulike kvantitative og kvalitative metoder. Jeg har brukt kvalitative forskningsintervjuer som metode. Videre skal jeg gjøre rede for og reflektere over mine metodiske valg samt kaste lys over noen etiske overveielser.

### 3.1 Hvorfor kvalitative metode?

Formålet med prosjektet er som regel styrende for hvilke metoder en velger å bruke. I mitt prosjekt var formålet å avdekke kjennetegn ved en dysleksivennlig skole. Jeg valgte å studere en skole, en case, hvor ønsket var å få vite noe om historien bak utmerkelsen og hvordan den hadde påvirket skolen. Hvis dette skulle være mulig måtte jeg komme i dialog med representanter ved skolen. Kvalitative forskning gir mulighet for spontanitet og variasjon i møte med informanter (Christoffersen og Johannessen, 2012). Jeg ønsket å intervju flere representanter, og ved å bruke intervju kan en tilpasse spørsmålene sine ut ifra hvem en snakker med. Gjennom intervju har intervjueren mulighet å komme med oppfølgingsspørsmål, og informanten på sin side kan svare med egne ord, noe som gir forskeren tilgang til detaljerte og utfyllende svar (Christoffersen og Johannesse, 2012). Ved bruk av kvalitativ forskning åpnes dører til feltet som gir rom for innsikt og forståelse, og en har mulighet å komme ”inn under huden” på det en forsker på. Jeg har gjennom intervju ansikt til ansikt, og via e-post forsøkt å finne svar på hva som kjennetegner en dysleksivennlig skole.

### 3.2 Intervju som metode

Ved å bruke intervju som forskningsmetode ønsket jeg som nevnt tidligere å avdekke historiske hendelser og skolen slik den er i dag. Jeg ønsket innsikt og kunnskap på flere plan. Forskjellige former for intervju har ulike formål, forskningsintervjuets mål er å produsere

kunnskap. Kunnskapen produseres i interaksjon mellom intervjueren og informanten. ”Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale” (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 22). I mitt møte med informanten er målet å konstruere kunnskap og rekonstruere hendelser. Dette er ikke mulig gjennom observasjon eller spørreskjema (Christoffersen og Johannessen, 2012). Intervjuer som er mer eller mindre formelle og strukturerte i ulik grad kan fungere som verktøy for å samle informasjon og få en forståelse av praksisfeltet og ulike sider ved det (Postholm, 2011). Skole som forskningsfelt er komplekst, den består av mange mennesker som jobber sammen om et felles mål, men som regel på ulike måter. Kvalitative intervjuer gjør det mulig å avdekke kompleksiteten og nyanser innenfor feltet (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Intervju som metode gir mulighet for en fleksibilitet og variasjon i valg av intervjuets struktur gjennom bruk av intervjuguide. Samt at en kan velge hvilken form intervjuene skal ha. Mitt arbeid startet med en uformell samtale i forkant av prosjektet for å opprette en relasjon med skolen. Når prosjektet var i gang ble intervjuene gjennomført ansikt til ansikt med informantene og et intervju ble gjennomført via e-post. Intervjuene jeg gjennomførte ansikt til ansikt har vært det Christoffersen og Johannessen(2012) kaller semistrukturerte eller delvis strukturerte intervju. Denne typer intervjuer ”har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere” (s. 79). Intervjuene bar også preg av å være delvis narrative, der informanten ble bedt om å gjøre rede for prosessen mot å bli dysleksivennlig. Kvale og Brinkmann (2012) kaller en slik form for intervju endringsintervju. Å avdekke informantenes subjektive mening var ikke hovedformålet med intervjuene. Men jeg ønsket å få innblikk i hva informantene så som den største endringen ved skolen som dysleksivennlig. I tillegg ønsket jeg å få innsikt i eventuelle utfordringer ved utmerkelsen. Om en ønsker at informanten skal ytre sine subjektive meninger og holdninger krever det at en som intervjuer skaper en relasjon til informanten som fører til en åpen og ærlig dialog. Ved bruk av dybdeintervju kan subjektivitet være et mål, hvor en er ute etter informantens erfaringer, holdninger og meninger. Å gjennomføre et vellykket dybdeintervju krever mye av forskeren, både av planlegging, personlige egenskaper og egnethet til oppgaven. En må ha evnen til å stille de rette spørsmålene som fører til innholdsrike dialoger. Et slikt intervju kan i høy grad handle om organisasjoner og endring i organisasjoner (Tjora, 2010). Semistrukturerte intervju og dybdeintervju er de intervjuformene er de mest brukte forskningsintervjuene. Det ligger i følge Tjora (2010) en implisitt forventning om at intervju ofte må vare i minst en time. I mitt prosjekt varte ikke intervjuene så lenge. Begge intervjuene



jeg gjennomførte ved skolen varte omentrent tretti minutter og samtalen handlet stort sett om temaet for intervjuet. Tjora (2010) kaller slike intervjuer med et hovedfokus på tema, og med kortere varighet for fokuserte intervjuer. En fordel med fokuserte intervju er at en som regel holder seg til tema og de inneholder lite ”utenomstakk”. De er effektive og raske å gjennomføre, så en bruker ikke opp tiden til informanten heller.

Datastøttende intervju gjennom e-post eller per telefon er intervjumetoder som blir mer og mer brukt i forskning. Fordelene med slike intervju er at de kan gjennomføres til tross for store geografiske avstander. De gir informanten god tid og mulighet til å gi utfyllende svar som ikke er forstyrret av intervjuer. Det at informanten kan sitte for seg selv å svare kan føre til gjennomtenkte og reflekterte svar, som følge av at intervjuer ikke sitter på andre siden av bordet. En liten bonus er også at intervjuer mottar intervjuet ferdig transkribert (Kvale og Brinkmann, 2012). Det finnes utfordringer ved å bruke denne intervjumetoden. Å intervju via e-post fordrer at intervjuer og informant er dyktige i skriftlig kommunikasjon. Og ikke kunne kommunisere direkte med informanten begrenser eller hindrer muligheten til å komme med oppfølgende spørsmål om noen ting er uklart, samt at en ikke får de spontane reaksjonene fra informanten som kan ha en verdi i noen tilfeller (Kvale og Brinkmann, 2012).

### 3.3 Rekruttering og utvalg av informanter

For å få tilgang til forskningsfeltet sendte jeg i første omgang en mail til skolens rektor som henviste meg videre til en annen lærer som ble min kontaktperson for prosjektet. Etter hvert som prosjektet ble klart sendte jeg e-post med et informasjonsbrev (vedlegg 1) hvor jeg informerte om prosjektet, hvilke metoder jeg ville bruke og en forespørsel om informanter. Gjennom kontaktpersonen ved skolen, som også var en av informantene kom jeg i kontakt med en lærer til som kunne stille til intervju. Denne måten å rekruttere informanter på kaller Christoffersen og Johannessen (2012) for snøballmetoden. Jeg hadde i utgangspunktet ingen utvalgs-kriterier og gjennomførte dermed ikke det som Christoffersen og Johannessen (2012) kaller kriteriebaserte utvalg. Mitt eneste ønske var å intervju noen fra ledelsen samt noen lærere. I følge Tjora (2010) er hovedregelen at en velger informanter som på en reflektert måte kan uttale seg om tema som blir undersøkt. Slike typer utvalg kalles strategiske eller teoretiske. Ettersom jeg ikke valgte mine informanter selv la jeg min litt til at skolen ville velge ut gode representanter til intervju. Informantene mine besto dermed av to lærere som begge hadde jobbet på skolen i mange år. Begge hadde deltatt i arbeidet om å bli

dysleksivennlige. Den tredje informanten var rektor ved skolen, som også hadde vært med på prosessen mot å bli dysleksivennlig.

### 3.4 Datamaterialet

Materialet jeg har samlet inn i løpet av prosjektet er intervju med to informanter som ble tatt opp på lydopptak. Intervjuene ble i etterkant transkribert. Det siste intervjuet ble gjennomført via e-post da den opprinnelige avtalen ble forhindret. Dette intervjuet består av spørsmål som jeg sendte informanten per mail, som h\_n svarte på og returnerte. I tillegg har jeg via skolens nettside hatt tilgang til planer og dokumenter som jeg har tatt med som supplement til intervjuene. Jeg fikk også tilsendt skolens leseplan. I løpet av prosjektet fikk jeg mulighet til å delta på et seminar om dysleksivennlig skole hvor skolen var representert. Notater fra dette seminaret er også tatt med som en del av materialet.

### 3.5 Analysemetode

Hvordan datamaterialet skal analyseres avhenger av prosjektets design, samt om analysen tar utgangspunkt i eksisterende teori, en deduktiv framgangsmåte, eller om en lar empirien styre, altså i en induktiv prosess (Tjora, 2010). I mitt prosjekt har jeg tatt utgangspunkt i eksisterende teori om dysleksivennlig skole og utformet en intervjuguide hvor målet var mer kunnskap om tema. Heretter har jeg vekselvis latt teori og empiri samarbeide. Tjora (2010) presenterer en modell som jeg kan knytte til prosjektets og analysens framgang. Denne kaller han SDI, stegvis-deduktiv-induktiv metode (s. 156). Modellen viser hvordan en kan følge steg for steg fram fra empiri til utvikling av teorier, eller fra teorier til data. En kan veksle mellom induktiv og deduktiv, og oppdager en hull kan en gå tilbake å samle inn ytterligere data. Jeg startet med å samle inn data, og skisserte noen teorier. Etter hvert i prosjektet har jeg gjennom dokumenter fra skolen og seminar fått flere innspill som har ført til små eller store endringer underveis. Når en ikke følger et fast system for analyse kan det også sammenlignes med Kvale og Brinkmann (2012) beskrivelse av intervjuanalyse som bricolage hvor en gjennom ulike analysemetoder forsøker å skape et bilde. Jeg har forsøkt å skape et bilde av denne skolen, og skolens praksis. I motsetning til bricolage-tolkerens framgangsmåte har jeg utformet noen kategorier, men uten å følge en systematisk analysemetode. Disse kategoriene vil jeg komme tilbake til i analysekapitlet.

### 3.6 Kritisk refleksjon og metodiske overveielser

I forbindelse med de metodiske overveielserne og gjennomføring av datainnsamling har jeg gjort meg noen tanker og kritiske refleksjoner som må drøftes. Disse refleksjonene omhandler både forberedelsene jeg gjorde i forkant av datainnsamlingen, den praktiske gjennomføringen og til slutt et kritisk blikk på datamaterialet. Faktorer som tidsaspekt og sted for intervju kan diskuteres, men kapitlets rammer fører til prioriteringer ut ifra hva jeg synes er viktigst, og hva som har hatt mest å si for datamaterialet.

Det første jeg vil trekke fram som en viktig faktor er utforming og bruk av intervjuguide. Når en skal gjennomføre kvalitative forskningsintervju er det naivt å tro at en i kraft av sitt engasjement skal huske alt en vil spørre informantene om. Selv om en ofte har mange spørsmål ”på lager” kan disse fort forsvinne om de ikke noteres. En er som intervjuer ofte avhengig av et manuskript eller en intervjuguide. Intervjuguiden kan inneholde en oversikt over tema i stikkordsform, eller den kan inneholde spørsmål (Kvale og Brinkmann, s.143) Til det første intervjuet stilte jeg med en intervjuguide med en omhyggelig oversikt over tema, som videre var utfyllt med lange spørsmål. Dette ble en utfordring ettersom jeg ble bundet til intervjuguiden. Jeg brukte mye tid på å orientere meg i hvor langt jeg var kommet i spørsmålene for å være sikker på at ingenting ble glemt. Dette kan ha hatt negativ innvirkning på intervjuet i sin helhet, men også på datamaterialets kvalitet. Av dette erfarte jeg verdien av å øve seg på intervjuguiden, og teste den i forkant av intervjuet. Om jeg hadde skrevet kortere spørsmål, eller hatt kun noen stikkord som jeg kunne kaste et blikk på, ville dette muligens hatt mye å si for flyten i samtalen som endte med å bli noe hakkete.

I utformingen av intervjuguiden var jeg opptatt av unngå ja/nei-spørsmål, og gjorde nøye overveielser i hvilke spørsmål som skulle stille først som en introduksjon og hvordan intervjuet skulle vinkles inn på tema for intervjuet. Når en skal vurdere spørsmålene må en i følge Kvale og Brinkmann (2012) vurdere spørsmålene med hensyn til en tematisk og en dynamisk dimensjon. ”Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjuinteraksjon” (Kvale og Brinkmann, 2012, s.144) De tematiske spørsmålene bidrar til å avdekke intervjuets ”hva”, altså avklare sider ved forskningstema, bidra til analysen ved begrepsavklaringen og informantens kunnskap om tema. De dynamiske spørsmålene dreier seg om intervjuets ”hvordan”. ”De skal fremme et positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere intervjupersonen til å snakke om sine opplevelser og følelser” (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 144). Min erfaring viser at en må

bruke mye tid på å vurdere og utforme spørsmål. En må gjerne starte med fakta og introduksjon, men det nytter ikke alltid å følge en slik rekkefølge til punkt og prikke. Det er ofte viktigere å ta utgangspunkt i intervjuet når det foregår, kjenne på stemningen og komme med gode oppfølgingsspørsmål. En kan heller avslutningsvis spørre oppklarende spørsmål om en ser at det er noe som er glemt eller er uklart. I intervju nummer to gikk dette mye bedre, da hadde jeg omformulert intervjuguiden noe, samt at jeg kjente den bedre og var tryggere. Dette gjorde det lettere å løsrive seg, jeg kom med oppfølgingsspørsmål og hele intervjusituasjonen var lettere og mindre anstrengt fra min side. Dette gjorde at jeg fikk mer informasjon ut ifra intervjuet, selv om varigheten på intervjuene var lik.

Den andre faktoren jeg mener kan ha noe å si for undersøkelsen er hvor vidt jeg har hatt et stort nok antall informanter. Gjennom prosjektet har jeg vurdert om jeg har nok materiale for å kunne svare på problemstillingen. Størrelsen på utvalget av informanter avhenger av hva det er en skal finne svar på, dermed er problemstillingen aktivt med å avgjøre dette. Kvalitative undersøkelser har en tendens til enten å ha for mange eller for få informanter (Kvale og Brinkmann, 2012). Christoffersen og Johannessen (2012) kaller en grenseverdi eller et metningspunkt et tidspunkt der det ikke lenger er hensiktsmessig å samle inn mer data. Informantenes grad av heterogenitet eller homogenitet er også med på å avgjøre hvor vidt utvalget er stort nok. Om informantene deler mange av de samme kriteriene er det ikke alltid nødvendig å intervju alle (Christoffersen og Johannessen, 2012). I forhold til formålet med min undersøkelse, som var å avdekke kjennetegn ved en dysleksivennlig skole kan en diskutere hvor vidt antallet informanter er tilfredsstillende. I en casebeskrivelse er målet ofte å samle inn mest mulig data, for å kunne avdekke flere ulike forhold i casen eller på skolen. Selv mener jeg at mitt utvalg på tre informanter er passelig på bakgrunn av prosjektets rammer og den tiden jeg har hatt til rådighet. Om antallet intervjuer hadde blitt for stort ville dette skapt utfordringer med tanke på å kunne gjennomføre dyptgående analyser av materialet og kunne dermed påvirket det endelige resultatet.

Det siste punktet jeg vil drøfte i forhold til et kritisk tilbakeblikk er det å gjennomføre intervju via e-post. Til tross for de positive sidene ved intervjumetoden melder det seg flere utfordringer. Chattefunksjoner og intervju per telefon gjør det mulig å komme med fortløpende og spontane svar. En utfordring ved e-post, fremfor for eksempelvis telefon eller annen chattefunksjon er at informanten ikke forpliktet til å svare umiddelbart. En kan komme til å måtte vente en stund på svar per e-post. I tillegg er en grundig analyse av materialet utfordrende ettersom en ikke har mulighet å fange opp spontan tale, og en har heller ikke

mulighet for å komme med direkte oppfølgingsspørsmål. Disse faktorene ved datastøttende intervju kan føre til at mye kunnskap kan gå tapt. Det kan være tidsbesparende å få svarene ferdig transkribert, men det er ikke nødvendigvis verdt det satt opp mot ulempene med slike intervjuer.

### 3.7 Validitet

Et kritisk, metodisk tilbakeblikk gir meg som forsker, og leseren av denne rapporten en mulighet til å vurdere mitt prosjekts validitet. I litteraturen, (Christoffersen og Johannessen, 2012, Tjora, 2010 og Kvale og Brinkmann, 2012) og i dagliglivets tale kan validitet oversettes til gyldighet. Spørsmålet om validitet bør følges opp gjennom hele forskningsprosessen fra planlegging til rapportering. En må gjennom hele prosessen kvalitetssikre arbeidet (Kvale og Brinkmann, 2012). Christoffersen og Johannessen (2012) beskriver begrepsvaliditet som relasjonen mellom det generelle fenomenet og de konkrete data. Representerer data det generelle fenomenet? Å teste validitet kan en gjøre gjennom systematiske validitetstester, men i noen tilfeller kan en også bruke sunn fornuft. Kontroll av undersøkelsens validitet er også å undersøke og gjøre rede for feilkildene (Kvale og Brinkmann, 2012).

I min undersøkelse har jeg gjort rede for noen metodiske svakheter som kan ha vært med på å påvirke undersøkelsens gyldighet. At det første intervjuet bar preg av at intervjuguiden ble styrende kan ha ført til at den grundige utspørringen som Kvale og Brinkmann (2012) mener er viktig har blitt hindret. Det samme gjelder for intervju over e-post. Disse intervjuene kan ha ført til en del tapt data som kunne vært med på å forsterke analysen. På den andre siden så mener jeg at det andre intervjuet førte til at mange av tomrommene fra det første intervjuet ble fylt. Skolens nettsider er også brukt til å fylle hull fra intervjuet via e-post. I forhold til problemstillingen og undersøkelsens formål har de ulike datakildene gitt meg muligheten til å ”kontrollere” den data. Jeg mener at kildene gir et godt utgangspunkt for å kunne foreta en analyse, å komme med en bred tolkning av resultat senere i oppgaven. Likevel har jeg i mente at validering må foregå gjennom hele prosjektet ved bruk av sunn fornuft (Christoffersen og Johannessen, 2012) og en gjennomgang av resultatets validitet.

### 3.8 Etikk

Et kjennetegn ved kvalitative forskning er at en som regel kommer tett inn på forskningsfeltet eller informantene via observasjon eller intervju (Tjora, 2010). Disse forholdene gjør at en som forsker har et visst ansvar for å ta hensyn til de en kommer i kontakt med gjennom forskningsarbeidet. Kvale og Brinkmann (2012) understreker at etiske hensyn og overveielser

bør være tilstede gjennom hele forskningsprosessen. En form for etisk sans bør ligge implisitt i all forskning, hvor aspekter som høflighet, tillit, respekt og gjensidighet preger forskerens kontakt med informanter (Tjora, 2010). Postholm (2011) henviser til Lincolns (1995) standard for en god kvalitativ studie hvor gjensidighetsforholdet mellom forsker og informant kommer i forgrunn. Forskeren må anse seg selv om en likeverdig deltaker med informantene. Informantens deltakelse skal verdsettes. ”Det betyr at adekvat forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd i forskningsforløpet” (Postholm, 2011, s. 142).

Gjennom personopplysningsloven og etiske retningslinjer formulert av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH) gis forskeren overordnede krav om blant annet innmelding av prosjekter til Datatilsynet (Christoffersen og Johannessen, 2012). NESH har et overordnet mål om å opplyse om god forskningsetikk. Jeg vil ikke beskrive de etiske retningslinjene nærmere annet enn å tydeliggjøre at mitt prosjekt er meldt inn og godkjent av Datatilsynet (vedlegg 2). Videre vil jeg gjøre rede for hva som har vært viktige etiske betraktninger fra min side som forsker, samt drøfte min forskerrolle.

### 3.8.1 Etiske betraktninger

NESH legger føringen som skal være med å beskytte deltakere i forskningsprosjekter. Her vektlegges det at deltakere ikke skal utsettes for skade som følge av deltakelse i forskning. Dette prinsippet gjelder i intervjusituasjonen der en skal ta hensyn til informanten, i etterarbeidet etter intervju, som i transkribering, og når prosjektet skal rapporteres. For at deltakerne ikke skal utsettes for skade er det viktig at jeg følger Forvaltningslovens bestemmelser som taushetsplikt. Informasjon om deltakerne skal ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner og skal derfor anonymiseres (Christoffersen og Johannessen, 2012). For at informantene skal vite at disse prinsippene blir ivaretatt sendte jeg som nevnt tidligere et informasjonsbrev til skolen der jeg informerte om prosjektet og beskrev hvordan personopplysninger skulle behandles (vedlegg 1). Videre har det vært viktig for meg at informantenes identitet beskyttes ved at de ikke kan identifiseres i oppgaven. Skolens identitet er også anonymisert. Ettersom det per i dag ikke eksisterer et stort antall dysleksivennlige skoler, er skolens geografiske plassering ikke gjort kjent og jeg har heller ikke nevnt årstall for hendelser ettersom disse også kan være med på å identifisere skolen.

Jeg har også lagt stor vekt på framstilling av skolen og informantene i rapporten. Årsaken til dette er at selv om skolen og deltakerne er anonymisert, er sjansen for at deltakerskolen og ansatte ved denne skolen gjenkjenner informantene. Mitt mål er å ikke skape noen negative

konsekvenser for informantene på bakgrunn av informasjon i oppgaven. En fordel med intervjuundersøkelser er at informanten har kontroll på hva som blir sagt i intervjuet (Christoffersen og Johannessen, 2012). Likevel kan engasjement eller andre forhold føre til at en uttrykker seg på måter som ikke nødvendigvis setter deltakeren eller skolen i et godt lys. Om slike uttalelser skulle være viktig å ha med i oppgaven, må dette gjøres på en måte som ikke skader informanten. Slike tilfeller kan føre til at forskeren opplever et etisk dilemma. Dataen kan ha mye å si i casebeskrivelsen, analysen, samt den videre tolkningen. Men en må her ta noen valg eller gjøre noen vurderinger om hva som er viktigst, deltakerne som har vært med på prosjektet eller arbeidets resultat. En mulig løsning kan være at en kontakter informanten og ber om et ekstra samtykke eller informerer på forhånd om at disse opplysningene vil komme fram.

### 3.8.2 Min forskerrolle

På lik linje med at en bør rette et kritisk blikk på metoder og vurdere prosjektets validitet er det viktig at en har et vurderende og kritisk blikk på seg selv som forsker. Dette mener jeg er særskilt viktig når en som student og fersk forsker skal begi seg ut på et forskningsfelt hvor en kan møte på både praktiske, metodiske og etiske utfordringer. Hvor vidt en er bevisst sin rolle som forsker mener jeg har en stor betydning for forskningsprosjektet. En må vurdere sin kompetanse og kjenne til sine svake og sterke sider som forsker. Samt som tidligere nevnt vurdere prosjektets validitet og videre reliabilitet som sier noe om prosjektets pålitelighet (Christoffersen og Johannessen, 2012). En viktig faktor ved mitt forskningsprosjekt er at skolen jeg har gjennomført intervju på er en skole som jeg har kjennskap til. Relasjonen mellom meg og informantene er ikke personlig, men jeg som forsker har vært bevisst forholdene gjennom hele prosessen. Fra mitt perspektiv førte ikke relasjonen til noen hindring for innsamling av data. Jeg vil påstå at det heller gjorde relasjon og kommunikasjon enklere. Forholdene gjorde stemningen mer avslappet og gjorde meg tryggere. Så lenge jeg fokuserte på formålet med oppgaven og holdt meg til tema så var dette uproblematisk.

Et tilfelle hvor forsker har en tilknytning til informantene kan føre til en vektlegging av resultater som går på bekostning av en så nøytral og fullstendig undersøkelse (Kvale og Brinkmann, 2012) og beskrivelse av casen som mulig. Dette kan i neste omgang være med å påvirke rapportens pålitelighet eller reliabilitet. Hvis jeg som forsker kjenner til skolen, og føler et ansvar overfor skolens ry og framstilling, kan dette i verste fall føre til at rapporten blir ufullstendig eller mangelfull. I denne sammenhengen har jeg tenkt over hvordan en kunne

teste reliabiliteten, hvor Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at en måte å teste dette på er å la en annen forsker utføre den samme undersøkelsen med de samme metodene. Ville denne forskeren fått samme resultat? Hadde dette blitt gjort for å teste min oppgaves pålitelighet og gyldighet, så påstår jeg at resultatet ville blitt det samme.



## 4 Analysekapitlet

Kapitlet starter med en beskrivelse av skolen jeg har forsket på. Formålet med casebeskrivelsen er å gi leser kjentskap til skolen. Ettersom antallet dysleksivennlige skoler i Norge er lavt vil beskrivelsen ikke opplyse om geografisk plassering eller årstall da dette kan være med å identifisere skolen. Casebeskrivelsen etterfølges av en presentasjon av mine funn fra undersøkelsen. I siste del av kapitlet kommer en oppsummering hvor jeg tar noen funn med i en nærmere drøfting.

### 4.1 Casebeskrivelse

Skolen jeg har gjennomført mitt prosjekt på er en barneskole med cirka 200 elever og i overkant av 20 ansatte. Skolen er opptatt av utvikling med elevenes læring og personlige utvikling i fokus.

De har i mange år hatt et ressursteam ved skolen bestående av to lærere med spesialpedagogisk utdanning og logosertifisering samt en representant fra ledelsen som nå er rektor. Ressursteamet møtes annenhver uke eller oftere ved behov. Deres oppgave er å vurdere bekymrings elever som meldes inn. Når det ikke er møter brukes tiden til testing av elever. Ressursgruppa samarbeider også med PPT som er med på teamets møter hver sjettede uke. Da diskuterer de hvor vidt elever skal henvises videre til PPT eller om skolen setter inn tiltak lokalt.

I samarbeid med skoler i nærområdet har skolen i mange år jobbet aktivt med ulike satsingsområder, som blant annet læringsmiljø og grunnleggende ferdigheter. Disse prosjektene har etter hvert ført til at de ansatte ved skolen er blitt ”hekta på utviklingsarbeid”. Skolen har i mange år hatt fokus på lese- og skriveopplæring og lese- og skrivevansker, men måtte utfordringer i forhold til å utvikle en god leseplan. Under en utredning og forbedring av skolens spesialpedagogiske rutiner, samt utviklingsarbeid med ”vurdering for læring” og lesing som grunnleggende ferdigheter ble det avdekket svakheter ved skolens arbeid med leseutvikling. I denne forbindelsen var det tre lærere ved skolen som ønsket og ta et kurs om dysleksi. Kommunen hadde et tilbud om nettbasert kurs om dysleksi, kravet var at en fra ledelsen måtte delta, så rektor ble med på kurset. Underveis ble andre lærere nysgjerrige ettersom kurset handlet mye om tidlig identifisering av risikoelever. Under rektors siste besvarelse på nettleksjon skulle det gjøres rede for skolens arbeid i forhold til leseutvikling. Da oppdaget rektor at skolen gjorde mye bra, men at alle gjorde det forskjellig og det

eksisterte ingen struktur i arbeidet. Da ble det bestemt at skolen skulle gå inn for å bli dysleksivennlig skole. Plangruppen startet da å samle sammen planer og strukturere dem. Det øvrige personalet gjennomførte kurset om dysleksi. For at alle skulle delta på kurset ble en klokke time i uken av lærernes fellestid satt av til å gjennomføre leksjonene. I samarbeid med Dysleksi Norge jobbet skolen mot å bli dysleksivennlig. Etter noen år med arbeid fikk skolen tildelt utmerkelsen som dysleksivennlig skole. Selv om skolen har fått utmerkelsen erkjenner de at de ikke er i mål med å oppfylle kravene men jobber aktivt for å gjøre det.

I dag jobber skolen fortsatt med å utvikle sin praksis i forhold til å være en dysleksivennlig skole. De har i fellesskap utarbeidet ”tegn på god praksis”, hvordan dette foregår beskrives under presentasjon av funn. Skolen legger vekt på at utmerkelsen forplikter til utvikling og oppfølging. Skolen har til en hver tid ett til tre områder hvor de jobber med å utvikle. Målet er alltid å øke elevens læring. Leseplanen er forbedret og implementer i skolens praksis. Skolen bruker leseLOS som verktøy i leseopplæring. LeseLOS er et verktøy for observasjon av elevens leseutvikling (Lesesenteret, 2015). Årshjulet er en strukturert plan for kartlegging av elevene og de bruker Vokal hvor de registrerer elevens resultater. Vokal er et nettbasert registreringssystem som samler og sammenligner vurdering og kartlegging (vokal.no).

## 4.2 Funn

Gjennom analysen er det en rekke funn som kan knyttes til dysleksivennlig skole. Tiltakene kan i grove trekk knyttes til skolens praksis og fysiske utforming. I tillegg har jeg registrert fellestrekk ved lærernes rolle som er viktig å trekke fram. For å gi en grundig analyse av den dysleksivennlige skolen har jeg delt funnene inn i tre kategorier. Disse kategoriene har jeg kalt praktiske kjennetegn, fysiske kjennetegn og kjennetegn ved lærerrollen. Før jeg avslutter kapitlet med en oppsummering ønsker jeg å kaste lys over utfordringer i forhold tiltakene og hvorvidt tiltaket hører til historien før eller etter at skolen ble dysleksivennlig.

## 4.3 Praktiske kjennetegn

### 4.3.1 Fokus på lesing

Skolen har i mange år hatt fokus på lesing og skriving, og lese-og skrivevansker. De har gjennomført lesekurs for elever som strever med lesing. Skolens mål med leseopplæringen er at elevene skal bli funksjonelle lesere, med funksjonelle lesere menes det at elevene skal lese for å orientere seg, for opplevelsens skyld og for å lære. Leseplanen har formulert mål for både for den første og andre leseopplæringen. Målet med den første leseopplæringen er at

elevene skal lære seg den tekniske siden av å lese. Den andre leseopplæringen fokuseres på at elevene skal lære å lese for å lære. I tillegg legger de vekt på at leseopplæring skal foregå i alle fag. De har satt seks mål for leseopplæringen som gjelder for alle klassetrinn: (Disse målene er ikke sitert ordrett, men en kort oppsummering av målene)

1. Målretting: Elevene skal lære å uttrykke formålet med lesingen, velge passende lese måte og endre lese måte ved behov.
2. Førforståelse: Elevene skal lære seg å orientere seg i teksten før de leser. De skal kunne aktivere forkunnskap og stoppe opp å vurdere sine antakelser underveis.
3. Koding: Målet er at elever i løpet av første og andre klasse skal ha trygge kodingsferdigheter. Fra tredje trinn jobbes det systematisk for å opprettholde kodingsferdighetene. Elevene skal lære å lese med god flyt tilpasset teksten og bli kjent med lese måter i ulike typer tekst.
4. Ordforråd: Elevene skal lære seg å markere ukjent ord i teksten og utforske dem for å finne mening. I tillegg skal de utvide ordforrådet ved å lese tekster med nye ord som elevene skal lære seg å finne meningen med ved hjelp av a) å lese ordet på nytt, b) lese hele setningen på nytt, c) se om det kommer en forklaring på ordet senere i teksten, d) slå det opp i ordbok eller spørre medelever eller e) spørre lærere.
5. Leseforståelse: Elevene skal lære å strukturere informasjon fra teksten ved hjelp av læringsstrategier. En viktig poeng er at læringsstrategiene ikke et mål i seg selv. Målet er å kunne bruke dem aktivt for læring og leseforståelse. De skal lære seg å stille spørsmål til teksten, både direkte tekstspørsmål og tenkespørsmål. Elevene skal lære å gjengi og gjenskape tekstenes innhold og vurdere tekster.
6. Metakognisjon og læringsstrategier: Elevene skal lære å reflektere over egen leseforståelse, læring og innsats. De skal lære kontrollere egen læring ved å skulle ut hva de forstår, hva de forstår litt og hva de ikke forstår i det hele tatt og finne strategier for å løse problemet. Samt reflektere over bruk av lesestrategier.

For å nå disse målene jobber skolen med veiledet lesing. De modellerer blant annet leseflyt og bruk av lesestrategier for elevene med mål om at elevene etter hvert skal gjøre det på egenhånd. Videre gjør planen rede for hva lærerne skal jobbe med på hvert klassetrinn, hvordan elevene skal vurderes, presenterer lesestimuleringstiltak og forklarer tiltak for elever som ikke oppnår målene.

Om kartleggingsprøver viser at elever ikke har oppnådd de forventede resultatene i lesing får elevene et intensivt lesekurs med egen leselærer. Leselærerne på kursene har gjennomgått noe ekstra kurs om lesing. For elever på andre til fjerde trinn kalles kurset lesefres og er et tilbud til elever med forsinket leseutvikling. Målet med kurset er å få elevene ”over kneika”.

Kursene holdes for en eller to elever over en gitt periode. Kursene kan foregå sammen med en leselærer i eller utenfor klasserommet.

For elever på femte til syvende trinn med diagnosen dysleksi eller store utfordringer med lesing arrangeres det også lesekurs. Kurset går over ti eller tolv uker, fire dager i uken. Antallet elever på kursene varierer. I følge læreren som holder lesekurs er det en fordel at det ikke er for mange elever på kurset. Dette fører til at h\_n får mer tid til hver elev. På kursene øver elevene på ulike sider av lesing som erfaringsmessig er utfordrende for elever med dysleksi eller lese-og skrivevansker. Kurset følger leksjoner med progresjon. De første kursene kan starte med å skille b- og d-lyden og lese tekster med disse lydene. En går etter hvert videre hvor en deler ord opp i stavelser, jobber med rim og ulike ordklasser som verb og substantiv og bøyning av disse. De leser enkle tekster som er knyttet til det de jobber med og øver på rettskriving. Lærerne uttrykker at repetisjon er viktig for at elevene skal få øvelse og lære, så når elevene øver på kj-lyden gjør de dette mye og skriver for eksempel kjøkken flere ganger.

Skolen har nylig startet klasselesekurs. Gjennom klasselesekurs skal eleven lære seg å jobbe med ulike typer tekster. Kurset gjennomføres i løpet av høsten eller tidlig på vinteren.

Klasselesekursene er systematisk organisert med forhåndsbestemte mål og tema for kurset. I følge rektor var elevene begeistret over opplegget da de fikk mye tid til å lese og jobbe med lesing.

Skolen har en rekke lesestimuleringstiltak som skal være med å motivere og engasjere elevene til å lese. Skolens bibliotek brukes aktivt. For elever på andretrinnet har de noe de kaller leseknappen. På fjerde trinnet jobber de med lesesola, der eleven leser seks tekster og etter hvert som de har lest tekstene limer de en ny stråle på solen sin. Felles lesestimuleringstiltak i alle klassene er lesekvart, høytlesning, dialog om bøker og presentasjoner av bøker de har lest. De dokumenterer lesing på ulike måter. De har bokkasser fra biblioteket som oppdateres jevnlig. Og skolen abonnerer og bruker lydbøker.

### 4.3.2 Kartlegging og registrering

Skolen har systematiserte planer for kartlegging av elevene. Et årshjul gir en oversikt over når, i hvilke fag og hvordan elevene skal kartlegges. Her er de nasjonale prøvene og andre obligatoriske kartleggingsprøver lagt inn, samt skolens lokale prøver. Kartleggingsprøvene er både i norsk, matte, engelsk og digitale ferdigheter. Elever vurderes underveis gjennom leseLOS hvor lærerne fyller ut draft underveis og samtaler rundt dem to ganger i året. I tillegg brukes egenvurdering og kameratvurdering på barnetrinnet, på mellomtrinnet benytter de også egen- og kameratvurdering samt at lærere vurderer elever gjennom prøver og i undervisningssituasjonen. Elever med forsinket leseutvikling kartlegges ved hjelp av språk 6-16. Elever som en mistenker kan ha dysleksi testes med Logos. Logos er et standardisert verktøy som brukes til å diagnostisere elever med dysleksi (Høien og Lundberg, 2012, s. 204) Skolen tester elever fra tredje trinn.

For å registrere elevenes resultater benytter skolen seg av Vokal som nylig er innført i skolen. Dette bruker de for at det er enkelt å få en oversikt over elevenes resultater, progresjon eller regresjon. Lærere som overtar en klasse kan bruke programmet for å få en oversikt over elevens resultater. Resultatene kan også følge eleven over på ungdomstrinnet som gir dem innblikk i elevens faglige nivå.

### 4.3.3 Hjem-skole-samarbeid

Skolen legger opp til et tett samarbeid med hjemmet fra skolestart. Tidlig på høsten arrangeres foreldreskole som er et tre dagers kurs for nye foreldre i skolen. Her legges det opp til gruppearbeid der foreldre lærer om hvordan skolen jobber med blant annet lesing og læringsmiljø. Videre tar skolen raskt kontakt med hjemmet om de oppdager at elever strever på skolen. Skolen har en åpen og ærlig dialog rundt lese- og skrivevansker innad i skolen, men også i kontakt med hjemmet. Skolen formidler til hjemmet at de er tilgjengelige for dem til en hver tid. Skolen har også arrangert et kurs for foreldre i Lingdys og Lingright. Disse programmene brukes som lese- skrivehjelp til personer som har behov for støtte i lesing og skriving. Lingright brukes i engelsk (Lingit u.d.)

#### 4.3.4 Utviklingsarbeid

Skolen har alltid vært opptatt av utviklingsarbeid og lærerne selv karakteriserer skolen som ”hekta på utviklingsarbeid”. I mange år har skolen samarbeidet med andre skoler i forhold til utvikling av skolens praksis med tanke på læringsmiljø, sosial kompetanse blant lærerne og grunnleggende ferdigheter. Skolen følger en fast struktur for all utvikling som av rektor beskrives slik: ”valg av område – involvering av alle – medvirkning – struktur”.

Utviklingsarbeid blir implementert gjennom aktiv deltakelse og systematisering og innføring i skolens daglige drift. Rektor understreker at planer de har utarbeidet i sammen, ikke skal stå i en perm på lærerens kontor, men skal brukes aktivt.

I utvikling av dysleksivennlig skole jobber lærerne i ekspertgrupper hvor lærerne sammen i mindre grupper skal utvikle ”tegn på god praksis”. Ekspertgruppene jobber med blant annet utforming av klasserom, IKT, undervisning og klasseledelse. Kunnskapen deler de så med kollegaer. Tiltakene legges inn i skolens daglige drift og lærerne ved skolen er forpliktet til å jobbe etter prinsippene. Informasjon er i løpet av prosjektperioden samlet i en veileder til de ansatte. Veiledningen inneholder informasjon om hva lærerne skal gjøre om en elev får diagnosen dysleksi, en oversikt over hjelpemidler, retningslinjer for dysleksivennlige klasserom og dysleksivennlige lærere. Dette vil jeg nevne etter hvert.

Skolen er bevisst på sine styrker og svakheter, muligheter og trusler. De er satt opp i skjema som de kaller SWOT 1 og 2. Her har de gjort rede for deres svakheter og mulige trusler mot deres praksis, samt kartlagt hva de kan gjøre gjennom muligheter og deres styrke i skolen. Et eksempel på en trussel er at kompetansen smuldrer bort på grunn av at de ikke klarer og organisere seg, samarbeide godt nok og innarbeide rutiner. En annen trussel er at de ansatte mister felles fokus og blir privatpraktiserende. På den andre siden er deres muligheter mer samarbeid, kurs innad på trinn eller team, bruk av fellestid til planlegging og faglig samarbeid. For å motarbeide slike trusler stilles det krav til ansatte som er ansatt i mer enn årsvikariat om at de må ta dysleksikurs når muligheten er der. Lærere som ansettes ved skolen må være villig til å jobbe etter de premisene skolen har lagt til grunn.

## 4.4 Fysiske kjennetegn

### 4.4.1 Utforming av klasserom

En av ekspertgruppene (avsnitt 4.3.4) jobbet med utforming av klasserom. Når Dysleksi Norge besøkte skolen gikk de gjennom klasserommene ved skolen. Et av klasserommene som de kom inn i visste seg å være et spesielt velegnet klasserom for en elev med dysleksi. Lærerne beskrev et dysleksivennlig klasserom som et ryddig og oversiktlig klasserom. En lærer forsøkte å ikke ha for mye på veggene. Ukeplanen skal henge en fast plass og blåses gjerne opp i A3-format. Elevene skal vite hvor de kan finne det de ser etter, så ting må ha sin faste plass. I veiledningshefte jeg fikk av skolen i ettertid står det i tillegg at elever med dysleksi kan sitte langt fremme i klasserommet og helst sammen med en motivert elev. Vanskelige ord bør henges opp som visuell støtte og en bør benytte seg av ulike fargekoder til ulike typer informasjon. Et dysleksivennlig klasserom er rolig og strukturert og er lett å orientere seg i.

### 4.4.2 Utforming av ukeplanen

Som en del av tilrettelegging for alle elever og for foreldrene hjemme har skolen jobbet mye med utforming av ukeplaner. Skolen vet at elever med dysleksi med stor sannsynlighet har en foreldre hjemme med dysleksi. Derfor er det viktig å gjøre informasjon tilgjengelig for alle foreldrene. Her er også skrifttypen betydningsfull for lesbarheten, og dermed bruker de verdana 14 som har vist seg å være den mest leservennlige skrifttypen. I tillegg er det viktig at en har for mye annet på ukeplanen slik at lesingen blir distraheret. Formidling av informasjon må også tenkes godt gjennom slik at en informasjon kommer tydelig fram.

### 4.4.3 Materiell og hjelpemidler

Skolen har et bredt utvalg av tekster tilgjengelig. Tekstene er tilpasset elever på alle lesenivå. For elever i første klasse har de for eksempel tekster som er tilpasset de som kan lese kjempegodt og de som ikke kan lese et eneste ord. Skolen har tilgang til både skjønnlitteratur og fagbøker gjennom abonnement på lydbøker. Lærebøker finnes som smartbøker i fagene RLE og matematikk. I veiledningshefte står det at skolen hadde lærebøker i nesten alle fag. Det var avgjort at fra høsten ville skolen ha flere smartboklisenser ettersom de ikke var mer kostbare enn vanlige lærebøker i følge en av lærerne.

Av hjelpemidler hadde elever med dysleksi hver sin Ipad på skolen. I tillegg hadde de tilgang i hjelpeprogrammer til datamaskin som Lingdys og Lingright. Veiledningshefte gir instruksjoner på hvordan skolen skal hjelpe elevene med å bruke disse programmene gjennom opplæring i klasserom og på lesekursene. Elever kan få programmene installert på fem datamaskiner. En ekspertgruppe ved skolen jobbet får å finne ut hvordan en kan benytte seg av IKT med tanke på hjelpeprogrammer og app-er til Ipad. I veiledningshefte står det at alle datamaskiner skal ha programmer installert slik at en kan få lest opp tekst. Elevene kan laste ned en app til Ipad eller Iphone leser lydbøker. På lesekursene ble det brukt tid å gjøre elevene komfortable med å bruke datamaskiner og hjelpeprogrammer. Skolen hadde hatt en representant fra Dysleksi Ungdom som hadde hatt opplæring på elever og foreldre i hjelpeprogrammene Lingdys og Lingright.

## 4.5 Kjennetegn ved lærerrollen

### 4.5.1 Holdninger

Å uttrykke seg om lærernes holdninger er noe risikabelt ettersom dette er noe som kan være vanskelig å tolke rett, men her forstås holdninger som et tankesett som jeg fikk inntrykk av at lærerne ved denne skolen hadde til felles rundt det å være dysleksivennlige.

Begge lærerne og rektor uttrykte klart og tydelige at det å få utmerkelsen ikke er nok for å kalle seg dysleksivennlige. Det var nå arbeidet startet. Rektor uttrykte at en ikke kan hvile på laurbær, men at lærerne må jobbe etter de strukturene de i samarbeid har utformet.

Utmerkelsen forplikter i følge en av lærerne, det er ikke nok å bare få en diplom, en må følge premisene for å med god samvittighet kalle seg dysleksivennlig.

### 4.5.2 Føre-var

Gjennom tidlig identifisering og samarbeid og samtale med hjemmet var lærernes mål blant annet å forebygge tapsopplevelser hos eleven. De var klar over at elevene kan miste mestringsfølelsen tidlig når de oppdager at de ikke er like gode å lese som de andre elevene. Lærerne var bevisst på hva en kan legge merke til hos elever som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker eller dysleksi allerede ved skolestart. Elevenes manglende forståelse av rim kan være en indikator på at eleven kan ha vansker. En av lærerne fortalte at elever med



unormalt mye rot i sekken, som sjelden har orden på tingene sine er elever h\_n er ekstra oppmerksom på.

### 4.5.3 Dysleksi, ingen hindring

En lærer var opptatt av å formidle til eleven og foreldre at de kan bli hva de vil, de må bare bruke litt mer tid på lesing. Den andre læreren var opptatt av at lese- og skrivevansker ikke skulle gi elevene fagvansker, og uttrykte at elever med lese- og skrivevansker har samme mulighet til oppnå kompetansemålene i samfunnsfag med tilrettelagt opplæring. I følge lærerne kan det være viktig for eleven å få vite at den vansken har et navn så tidlig som mulig slik at en kan sette i gang tiltak som gjør skoledagen enklere for dem. Gjelder det dysleksi må en fortelle at det ikke vil forsvinne, men at skolen kan hjelpe dem. Representanten fra Dysleksi Ungdom som hadde vært på skolen hadde fortalt elevene om hvordan han hadde klart seg gjennom skolen. Et likemannsmøte kunne i følge en av informantene bidra til at elevene så at det er mulig å klare seg helt fint selv om en har dysleksi.

### 4.5.4 Felles kompetanse

Alle lærerne ved denne skolen har tatt et nettbasert kurs om dysleksi. Lærerne deltok i ekspertgrupper som søker og deler kunnskap og erfaringer. Ansatte ved skolen har besøkt andre skoler og sett hvordan de jobber og delt erfaringene videre med sine kollegaer. Dette har ført til at de ansatte ved skolen har et mål om at alle ansatte ved skolen, både lærere og assistenter skal ha den samme kompetansen. Dette gir dem en trygghet som lærer ved denne skolen, og de vet hva de skal gjøre i en hver situasjon. Tydelige, strukturerte og innarbeidede planer er med å bidra til dette. I tillegg skal alle lærerne ved denne skolen se på seg selv som leselærere og setter leseopplæring høyt i alle fag.

### 4.5.5 Adferd

Lærerne har gjennom utviklingsarbeid lært mye om hvordan en skal opptre som klasseleder. De har jobbet med regelledelseskompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonskompetanse. Arbeid med kompetanseområdene og læringsmiljø skal forbedre praksisen i klasserommet. Felles retningslinjer forteller alle lærerne hvordan de skal opptre i klasserommet. Av andre

felles retningslinjer har lærerne ved skolen forsøkt å utbedre sin praksis i klasserommet på de mest grunnleggende ting. Hvordan en uttrykker beskjeder er en viktig del av å gjøre skolehverdagen enklere for alle elevene. Noen av de punktene lærerne er bevisste på er at en ikke bruker for mange ord når en skal gi beskjeder i klasserommet og at en gjentar beskjeden noen ganger. I tillegg bruker lærerne tid på å lære elevene selvstendighet, dette gjør de blant annet ved å gjøre elevene vant til å sjekke ukeplanen før de skal hjem for å sjekke om de har med seg det de trenger. Den sosiale kompetansen er fastlagt i en sosial læreplan ved skolen, og de retningslinjene for adferd både i og utenfor klasserommet skal være med på å bidra til et godt læringsmiljø på skolen.

## 4.6 utfordringer

Det er to framtrepende utfordringer som er blitt uttrykt fra skolen sin side. Det første er utnyttelse av digitale hjelpemidler for elever med dysleksi. Ekspertgruppen som har jobbet med IKT har slitt med å finne det virkelig gode hjelpemidlet. De ønsket seg en app hvor en kunne ta bilde av en side i læreboken og få den opplest. Her hadde de strevd ettersom appene de hadde prøvd ikke fungerte optimalt for alle elevene. I tillegg erkjente de at ikke alle lærerne følte at de var like kompetente i bruk av hjelpeprogrammer som Lingdys og Lingright. Men dette var noe de jobbet aktivt med.

En annen utfordring som jeg så vidt nevnte i avsnitt 4.3.5 er de utfordringer som ligger i forhold til å holde motivasjon og kompetansen i kollegiale ved like. Det er flere fallgruver som jeg nevnte i samme avsnitt som handler om at kompetansen kan svinne hen med lav motivasjon og at kompetanse forsvinner når ansatte slutter ved skolen. Disse utfordringene hadde skolen tatt tak i, men jeg vil likevel belyse det ettersom det er noe som er viktig å ha et forhold til i alle former for utviklingsarbeid.

## 4.7 Før og etter utmerkelsen

Det har blitt gjennomført flere større eller mindre endringer ved skolen både før og etter at skolen ble dysleksivennlig. På spørsmål om hvordan lærerne har endret sin praksis er det sprikene meninger om hvor vidt endringene kan knyttes til utmerkelsen som dysleksivennlig eller om det henger sammen med annet utviklingsarbeid. Av endringer jeg har registrert er det viktig å trekke frem lærernes proaktive holdning til elevene. Og at de raskere ute og tar

hyppigere kontakt med hjemmet. Dette var noe de hadde blitt bedre på etter at kurset tok opp ulike indikatorer på elever som kan komme til å streve. I tillegg er det et gjennomgående trekk at lærerne føler seg tryggere og har større tiltro på sin kompetanse. Et viktig poeng er at kompetansen ligger i hele personalet og ikke bare hos en lærer som er ekspert. Dette gjør at alle tar en aktiv del av å utøve dysleksivennlig praksis.

I forhold til leseopplæring gjennom lesekurs har blitt mer spisset. Tilbudet om ekstra lesekurs er forbeholdt elever med en diagnose eller spesielt store utfordringer i forhold til lesing. De elevene som har en mangel på mengdetrening er nå "luket ut" å får andre tilbud.

#### 4.8 Oppsummering av funn

I min undersøkelse har jeg kommet fram til en rekke funn som kan besvare spørsmålet om hva som kjennetegner en dysleksivennlig skole. Funnene har jeg delt inn i tre ulike typer kjennetegn, praktiske, fysiske og kjennetegn ved lærerrollen. Et viktig poeng er at ikke alle tiltakene kan knyttes direkte til skolens utvikling mot å bli dysleksivennlig. Som tidligere nevnt er det mye utviklingsarbeid som er utført på skolen lenge før tanken om dysleksivennlig skole dukket opp. Skolen har alltid vært opptatt av utvikling og har hatt en struktur for utviklingsarbeid, som har gjort skolen hekta på utvikling. Det som har stått i fokus for utviklingsarbeidet er elevens læring og læringsmiljø. Når tanken om å bli dysleksivennlig skole dukket opp ble det satt i gang et arbeid for å strukturere skolens planer, alle læreren ble involverte og førte til en ny bevissthet ved skolen. Det har blitt gjort flere tiltak som har vært med å spisse skolens praksis som innføring av nye lesekurs, kartlegging og registrering av elevers læring og et tettere samarbeid med hjemmet.

Oppgavens fokus har hele veien vært leseopplæring og skoleutvikling, i løpet av arbeidsprosessen har også begrepet tidlig innsats blitt viktig. Likevel vil jeg fortsette og fokusere på leseopplæring og skoleutvikling når jeg videre skal drøfte resultatene fra undersøkelsen.



## 5 Drøfting av resultater

### 5.1 Leseopplæring

Målet med leseopplæringen på denne skolen er som nevnt tidligere at elevene skal bli funksjonelle lesere. Skolen har i mange år hatt et fokus på lese- og skriveopplæring og har nå fått ferdig en leseplan for skolen. Målet for den første leseopplæringen er i følge denne planen at elevene skal lære seg den tekniske delen av lesing. I den andre leseopplæringen er målet å lese for å lære, dette innebærer at lesing skal foregå i alle fag. Skolen viser da gjennom sin leseplan at lesing er et ansvar alle lærerne har, og ikke noe som er forbeholdt norsklæreren. Dette er i tråd med K06 hvor lesing er en av ferdighetene som en skal jobbe med i alle fag. Skolens leseplan har seks mål med leseopplæringen som skal bidra til å gjøre elevene til funksjonelle lesere. Målene er presentert i avsnitt 4.3.1, men skal gjenta dem kort. 1) Målene innebærer at leseopplæringen skal være målrettet, elevene skal ha et formål med lesingen og kunne uttrykke dette. 2) De skal jobbe med forforståelse. 3) Elevene skal utvikle trygge kodingsferdigheter, opprettholde dem og kunne lese med flyt. 4) De skal jobbe med ordforråd og utvide dette. 5) Leseforståelse gjennom bruk av læringsstrategier som en del av leseopplæringen. 6) De skal jobbe med å kontrollere leseforståelsen ved å utvikle metakognisjon. Disse seks målene kan i stor grad knyttes til de perspektiver jeg har lagt fram i teorikapitlet både om hva leseferdighet er, hvordan en jobber med å utvikle leseferdigheter og hva som engasjerer elever til å lese. Et av de viktigste faktorene er at elevene har et mål med lesingen.

Læreplanen legger opp til at en skal lese i alle fag. Gjennom lesing av ulike tekster skal en hente informasjon, forstå, oppleve, tolke, utforske, reflektere og vurdere i møte med tekst. (avsnitt 2.1). Disse verbene er de overordnede målene, eller argumenter om en vil, for lesing. Utfordringen ligger å få elevene til å skjønne hvorfor de skal gjøre dette, hvorfor det er viktig å lese. Som lærer og foreldre vet vi hvorfor, for at vi skal kunne delta aktivt i samfunnet, orientere oss, lese prislapper, bussruter, oppskrifter og så videre. Men dette er ikke alltid klart for elevene. Men her er et tankeeksperiment, hva om en elev i syvende klasse gikk en hel dag uten å lese noen ting som helst, verken på pc, Ipad, tekstmeldinger, ukeplaner, lekser, hva hadde skjedd da? Hvor aktiv var de den dagen med omverden? De kunne ikke svart på tekstmeldinger fra venner, de kunne ikke lest de oppdateringer på diverse blogger. La en elev tenke over det. Kanskje dette får en til å skjønne hvor viktig tekst og lesing er.

Denne formen for lesing er viktig for å kunne fungere i samfunnet, altså det en kan kalle det funksjonelle perspektivet på lesing. Leseopplæringen kan også sees i et dannelsesperspektiv hvor målet er å kunne møte verden gjennom tekstlige uttrykk (avsnitt 2.2). Denne formen for lesing kan kanskje være litt mer uklar for elever, men å lese for å holde seg oppdatert, kunne delta i samtaler om tekst, få innsikt i kultur, både sin egen og andres, denne formen for lesing kan være med å forme dem som mennesker, hjelpe dem til å ta valg i livet. Og fortelle en femteklassing at han eller hun må lese fordi at dette kan hjelpe deg senere i livet kan være utfordrende og virke noe fjernt for dem. Men her kan en kanskje vise elevene hvor viktig det er, gjennom å skape et miljø for lesing, der en kan snakke om og diskutere det en har lest. Dette kan kanskje hjelpe elevene å se verdien av å lese. Denne formen for leseopplæring trenger ikke bare å handle om å lese skjønnlitteratur, en kan diskutere vitenskapelige artikler, krigshistorie og lignende. Det som er viktig er å holde øynene på målet, bevisstgjøre elevene om hvorfor de leser, hva de kan bruke lesingen til og hjelpe dem å se nytteverdien i lesing.

For at elevene skal kunne nå målet med lesing, må de også forstå den teksten de leser. I teorikapitlet skrev jeg en del om hvilke faktorer som påvirker leseforståelsen. Det kan blant annet være førforståelse, evne til å trekke slutninger, leseflyt, eventuelle avkodingsvansker (lesevansker) og ordforråd. Målene 2-4 i skolens leseplan tar for seg begrepene. Elevene skal lære seg å aktivere forkunnskaper, stoppe opp og vurdere sine antakelser. Gjennom sikker avkodning skal elevene jobbe med leseflyt og ordforråd gjennom å unytte ulike ressurser for å finne fram til ordenes mening. Via disse målene jobber de mot det femte målet som er leseforståelse. Ved å strukturere innholdet, stille spørsmål til teksten, gjengi og gjenskape innholdet og vurdere innholdet skapes forståelse. Skolen bruker veiledet lesing som metode for mye av leseopplæringen. Elevene blir satt sammen i grupper på opp til seks elever som ligger på samme nivå i lesing. Med tett veiledning fra lærer arbeider de med ulike sider av lesing som kan være alt fra avkodning til bruk av lesestrategier. På de små trinnene bruker de Damms leseuniver og småbøker fra Sim Sala Bim, men etter hvert jobber de med tekster fra lærebøker, internett og andre typer tekster. Her starter de med tett oppfølging og støtte fra lærer før målet etter hvert er at elevene skal kunne jobbe individuelt eller i egne grupper. For at elevene skal lære og forstå hvordan de kan jobbe med tekst og lese er det viktig at læreren modellerer for elevene hvordan en bruker metoder før en etter hvert lar elevene prøve selv. Leseplanen legger opp til at elever opp til andre klasse får tett oppfølging fra lærer, men fra tredje trinn starter lærerne med å la elevene prøve seg selv, men selvsagt overvåket av lærer som kan korrigere om det sporer av.

Det siste målet i leseplan kaller de ”metakognisjon og lesestrategier”. Elevene skal lære seg å reflektere over egen leseforståelse, læring og innsats. På denne måten får de et bevisst forhold til egen læring og kan kontrollere sin egen forståelse gjennom å stille spørsmål til seg selv, ”forstår jeg dette?” ”Hva må jeg gjøre for å forstå?”. De skal også lære seg å bruke og reflektere over bruken av lesestrategier. Dette målet handler om å gjøre elevene til gode lesere som er oppmerksomme på hva som skjer under lesing, de forstår hvorfor de leser og finner løsninger om de skulle støte på utfordringer underveis. Metakognitive lesere overvåker sin egen lesing. Dette gjør de ved hjelp av å bruke de fem første målene i skolens leseplan. De setter seg mål, bruker ulike metoder til lesing, stopper opp, stiller spørsmål og kontrollerer om de har oppnådd målet med lesingen.

Skolens leseplan er etter min mening en velformulert, og tydelig. Den er en god veileder til lærere som skal drive leseopplæring. Den legger opp til progresjon i opplæringen, den inneholder konkrete tiltak og den forteller hvordan lærerne kan vurdere elevenes leseutvikling. Den forklarer også hva en kan gjøre om en oppdager forsinket leseutvikling.

Skolen har i alle år hatt et sterkt fokus på lese- og skrivevansker og har drevet med lesekurs for elever som sliter med lesing. De følger et årshjul for kartlegging og har klare rutiner for hva en skal gjøre om en oppdager elever som ikke oppnår målene for opplæringen. De går tidlig inn og kartlegger hvilke områder som er utfordrende for elevene og tilpasser opplæring innenfor klassens rammer så lenge det er mulig. Noen elever tilbys også egne lesekurs for å få dem over kneika og på rett spor. Om det skulle vise seg at eleven ikke har utbytte av tiltak innenfor klassens rammer testes elevene ytterligere for å avdekke om vanskene kan skyldes dysleksi. Poenget med dette er at lærerne er ute etter at alle skal få den opplæringen de behøver for å nå kompetansemålene. Lese- og skrivevansker eller dysleksi skal ikke føre til fagvansker sier en av informantene. Gjennom lesekurs som tar utgangspunkt i elevens utfordringer skal eleven bli funksjonell leser, ut ifra sine forutsetninger. De skal lære seg hvilke metoder som fungerer for dem, og hva som skal til for at de skal oppnå samme læring som de andre elevene. Noen ganger er det kanskje ikke gjennom lesing, men gjennom å lytte til tekst, men poenget er at de skal ha et forhold til tekst. En av lærerne som holdt lesekurs fortalte at hun forsøkte å få elevene til å høre på lydbok hjemme for at elevene skulle oppleve å kose seg. På denne måten forsøker lærerne å gi elevene den samme kompetansen som de andre, gjennom å bruke flere metoder og skape en positiv holdning til tekst og læring til tross for at det kan være litt vanskeligere. Det handler om å gi eleven de rette verktøyene slik at de

blir engasjert og deltakende på lik linje med alle andre. Elever med lese- og skrivevansker kan også være metakognitive lesere. Om metakognisjon er å ha kontroll på egen lesing, på egen forståelse, på å kunne tilpasse metoder etter hvilke problemer en måter på når en leser, så er det fullt mulig.

## 5.2 Skolens utviklingsarbeid

De ansatte ved skolen var i følge blitt ”hekta på utvikling” etter at de sammen med andre skoler har drevet utvikling av ulike områder av skolen over lang tid. Informantene ga uttrykk for at det var stor vilje i personalet til å utvikle seg. Et viktig poeng var at all utviklingsarbeid ved skolen kom elevenes læring til gode, dette ble kalt en suksessfaktor. I tillegg sa rektor ved skolen at skolen aldri setter seg ned og sier at de er gode nok. Dette gir meg inntrykk av at denne skolen er en skole som er opptatt av utvikling. Og nettopp det at skolen tilsynelatende er utviklingsorientert var en av årsakene til at de startet prosessen mot å bli dysleksivennlige. I den forbindelse må jeg gjenta rektors forklaring av utviklingsarbeid ved skolen som de bruker som en fast mal: a)valg av område, b) involvering av alle, c)medvirkning, d)struktur.

Historien bak utmerkelsen har jeg beskrevet i avsnitt under casebeskrivelsen. Det jeg ønsker å diskutere her er hva som skal til for at en slik satsing skal få gjennomslag i personalet og hvordan skolen forblir dysleksivennlige.

Om en sammenligner skolens mal for utviklingsarbeid med de tre implementeringsdoktrinene som Røvik (2014) (jf. avsnitt 2.10.2) gjør rede for og i tillegg ser på historien bak skolens utvikling av dysleksivennlig skole. Hva ser en? Kan en peke på noen faktorer som har bidratt til at denne skolen har lyktes i å bli dysleksivennlige?

Tanken bak hierarkidoktrinen er at implementeringen starter fra øverste hold, i denne sammenhengen rektor, hvor rektor eller ledelsen på skolen styrer prosessen og kontrollerer at det blir gjort riktig. Om det er profesjonsdoktrinen som har styrt prosessen så har det startet med lærerne, de har da i kraft av sin stilling som lærer i klasserommet styrt implementeringen. Nettverksdoktrinen handler om at flere grupper sammen samarbeider om en implementering og alle involverte blir tatt med i arbeidet.

Ideen om å bli dysleksivennlig må ha startet en plass, det kan se ut for at rektors svarbrev på nettleksjonen var det som trigget det hele, men skolen ble i samarbeid enig om å gå inn for å bli dysleksivennlige på bakgrunn av at de allerede hadde oppfylt en del av kriteriene fra



Dysleksi Norge. Videre ble lærerne, ledelsen og Dysleksi Norge involvert i prosessen der Dysleksi Norge kom å vurderte skolen og ga noen retningslinjer for videre arbeid. Lærerne gikk sammen i ekspertgrupper for å samle informasjon om god praksis og delte den videre til resten av personalet. Dette viser som Røvik (2014) sier at det ikke trenger å handle om hvilken doktrine som er best og bruke, men en kombinasjon av dem. En form for kontroll er nødvendig hele veien, hvem som i dette tilfellet er kontrolløren kan kanskje veksle mellom rektor, fagpersoner fra Dysleksi Norge eller lærerne selv. Som nevnt i avsnitt var skolen opptatt av å avdekke sine svakheter og eventuelle trusler, som de motarbeidet med stryker og muligheter, dermed er de med på å kontrollere seg selv også. Et klasserom og den allerede gode praksisen ved skolen ble brukt som utgangspunkt og sammen med Dysleksi Norge så de områder som måtte utvikles. Dermed har en kombinert lærernes profesjon og nettverksdoktrinen og blitt enige om veien videre.

Røvik (2014) drøftet en mulig fjerde doktrine eller en viktig del av implementering som kan kalte translasjon, som var en oversetting av reformer. Hvem som har hatt translatorrollen i dette arbeidet er vanskelig å si med sikkerhet, men skolen jobber aktivt for at de skal oppfylle alle de ti kriteriene fra Dysleksi Norge. På den andre siden sier Dysleksi Norge at kriteriene vurderes kvalitativt og det finnes ingen fasit på hva som er rett. Dette gir mulighet for at skolen kan bruke disse kriteriene og oversette dem til sin praksis, de kan ikke kopiere dem ordrett, får det står ikke hvordan alt skal gjøres, men de kan modifisere dem, og gjøre det mulig å oppfylle dem innenfor sin praksis.

Dysleksi Norge legger opp til at de ti kriteriene for dysleksivennlig skole er veiledende, med det menes at de kan tilpasses hver skole. De kan beskrives som universelle. Og nettopp at noe er universelt at det kan benyttes i flere virksomheter er en av årsakene til at masterideer eller reformer har den spredningskraften som de har. I tillegg har reformer som springer ut av masterideer slagkraft i det at de ofte er vitenskapelig bevisst. Dysleksivennlig skole er ikke en reform, det er heller ikke en egen masteride. Men kvalitet betegnes som en masteride, og dysleksivennlige skoler ønsker kvalitet. Accountability eller ansvarliggjøring/kontroll er en utbredt masteride, dysleksivennlige skoler kan knyttes til skole som tar ansvar. Evidensbasert praksis er også en masteride med stor utbredelse. Kriteriene for dysleksivennlig skole er basert på blant annet brukernes egne ønsker og på undersøkelser av tidlig innsats og elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi sine behov. Dermed er dysleksivennlig skole basert på evidensbasert praksis. Dette forteller meg dysleksivennlig skole burde være en ide som

sprer om seg, og det gjør den, ettersom Dysleksi Norge får inn flere søknader i året fra skoler som ønsker å være dysleksivennlige. Poenget mitt her er at det å være dysleksivennlig er noe alle skoler kan velge å være. Det kreves ikke eksperter og professorer som forteller skolen hva de skal gjøre, skolen kan selv avgjøre hvordan de skal drive sin praksis basert på de ti kriteriene fra Dysleksi Norge. Og med et blikk for utvikling, en strukturert og tydelig plan samt evne til egevaluering kan alle skoler gjennom skoleutvikling bli og forbli dysleksivennlige.

### 5.3 Dysleksivennlig skole

Første gang jeg hørte om dysleksivennlig skole tenkte jeg at dysleksivennlige skoler må være gode skoler. Etter hvert som jeg leste om dysleksivennlige skoler og leste de ti kriteriene for dysleksivennlig skole var min første reaksjon; burde ikke alle skoler være dysleksivennlige? Bør ikke disse kriteriene være godt innarbeidet i alle skoler? Flere av de kriteriene mener jeg kan knyttes direkte til tilpasset opplæring og tilrettelagt undervisning, og er ikke det noe alle elever har krav på?

I de foregående avsnittene har jeg forsøkt å svare på hvordan skolen jeg undersøkte arbeidet med leseopplæring. I avsnitt... har jeg diskutert hva som har ført til at denne skolen er blitt og forhåpentligvis forblir dysleksivennlig. Det siste forskningsspørsmålet mitt er ”hva skiller dysleksivennlige skoler fra andre skoler?” Skolen jeg har forsket på hadde ingen entydige og klare svar på hva som var forskjellen på skolen før og etter at de fikk utmerkelsen som dysleksivennlige. De mest framtrædende forskjellene var at de i større grad var proaktive, og la merke til elever som kunne komme til å streve med lesing og skriving. Kunnskapen innad i personalet var bredere og ga lærerne en større trygghet. Og lesekursene var mer tilspisset og bedre strukturert, dette var noe som egentlig gjaldt skolens leseopplæring generelt. Som jeg skrev i innledningen så skal alle elever ideelt sett møte lærere som kan tilpasse opplæringen til barnets forutsetninger. Dette krever lærere som ser, som fanger opp og som kjenner til metoder for å tilrettelegge undervisning til hver elev. Det er 22 skoler som har fått et fysisk bevis på at deres ansatte gjør dette. Og det er mange andre skoler uten utmerkelsen som gjør det samme. Ettersom jeg ikke kan la funnene fra denne skolen gjelde alle dysleksivennlige skole har jeg valgt og omformulere det siste spørsmål til: Er det forskjell på dysleksivennlige skole og andre skoler?

- En dysleksivennlig skole har strukturerte planer for hvordan de skal tilpasse opplæring til alle elevene.
- Dysleksivennlige skole har kunnskapsrike og proaktive lærere som ser alle elevene sine.
- Dysleksivennlige skole gjør det som må til at alle elevene skal oppleve mestring.

Det jeg helst vil svare er: Det skal ikke være noen forskjell på dysleksivennlige skoler og ”vanlige” skoler, men per dags dato er det ikke slik, men Dysleksi Norge har et ønske om at alle skoler skal ha som mål å bli dysleksivennlige. Jeg er enig med dem om at dette ikke bør være et valg skoler kan ta. For å sikre at alle skoler er dysleksivennlige så er kanskje ikke forslaget fra Dysleksi Norge om å innføre en nasjonal standard for behandling av elever med generelle eller spesifikke lese-og skrivevansker så galt.

#### 5.4 Avsluttende kommentar

Det er viktig for meg å understreke at de funnene jeg har kommet fram til ikke kan være representativt for alle dysleksivennlige skole. Funnene jeg har presentert gjelder den skolen jeg har undersøkt. Diskusjonen til slutt tar utgangspunkt i hva som kjennetegner den dysleksivennlige skolen jeg har forsket på, og selv om min mening om at alle skoler skal være dysleksivennlig kan virke noe bastant, så er jeg veldig klar over at det finnes mange skoler som gjør en utmerket innsats for alle elevene sine, uten å ha fått en utmerkelse for det. Dette prosjektet startet med at jeg var nysgjerrig og ville lære mer. Underveis i prosessen har jeg blitt enda mer motivert for å spre kunnskapen jeg har ervervet. Mest av alt for at de som leser denne oppgaven kanskje får øynene opp og innser at dysleksivennlig praksis ikke bare er bra for de med dysleksi, men for alle elever. Mitt største ønske er at denne oppgaven kan føre til at færre elever opplever det samme som Sofie og hennes foreldre. Om oppgaven kan hjelpe minst en Sofie, så er målet mitt nådd.

## Litteraturliste

- Andreassen, R. (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen, *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (1. utg., s. 223-239). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Christoffersen, L., Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysleksi Norge (2015) *Dysleksivennlig skole-et brukerperspektiv på god skole*.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen, *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. (s. 15-33). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Gabrielsen, N. N., Oxborouhg, G. H. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen, *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (ss. 34-67). Oslo : Gyldendal akademiske
- Høien, T., Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Hentet fra: [http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/tid\\_for\\_tunge\\_loft.pdf](http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/tid_for_tunge_loft.pdf) (lastet ned 1.mai 2015)
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske .
- Lesesenteret (2015) *Leselos, en større for elevenes leseutvikling*. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=13575> (sist oppdatert: 22.04.2015) (lastet ned 13.mai 2015)
- Lingit (u.d.) *Lingdys. Hjelp til å lese og skrive norsk*. Hentet fra: <http://lingit.no/nb/produkter/lingdys> (lastet ned 13.mai 2015).
- Lingit (u.d.) *Lingright. Hjelp til å lese og skrive engelsk*. Hentet fra: <http://lingit.no/nb/produkter/lingright> (lastet ned 13.mai 2015).
- Lundetræ, K., Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring-å komme på sporet. I K. Lundetræ, F. E. Tønnessen, K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (1. utg., s. 148-168). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E., Tønnessen, E.S. (2006) *Å lese i alle fag*. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen, *Å lese i alle fag* (s. 13-29) Oslo: Universitetsforlaget
- Mortensen-Buan, A.-B. (2006). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen, *Å lese i alle fag*. (s. 165-188). Oslo: Universitetsforlaget .
- Sørensen, O. (2009) Foreldreveiledning. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning i teori og praksis* (1. utg, s. 87-100) Cappelen akademisk forlag .

PEDLEX. (2008). *Lese- og skrivevansker. Metode og teori.* (A. Einseth, Red.) Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk, etter den første leseopplæring* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget .

Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* . Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K.A. (2014) Translasjon-en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403-415). Cappelen Damm Akademisk.

Røvik, K. A., Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering.* (s. 54-86). Cappelen Damm Akademisk.

Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., Lund, T. (2014). Hvor har de det fra, og hva gjør de med det? Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter reformideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, E. M. Furu, (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering.* (s. 87-115). Cappelen Damm Akademisk.

Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver.* Bergen: Fagbokforlaget.

Solem, C. (2015) Forord. I: *Dysleksivennlig skole- et brukerperspektiv på dysleksivennlig skole.*

St.meld. nr. 30 (2003-2004) (2003) Kultur for læring Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=1> (lastet ned 1.mai 2015)

St.meld. nr. 16 (2006-2007) (2006) og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/> (lastet ned 5.mars 2015)

Tønnessen, F. E., Uppstad, P. H. (2014a). Leseferdighet . I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen, *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (1. utg., s. 115-135). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Tønnessen, F. E., Uppstad, P. H. (2014b) Lese-fly. I K. Lundetræ, & F. E. Tønnessen, *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset opplæring.* (1. utg., s172-183). Oslo:Gyldendal Akademiske

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Tønnessen, L. K. (2011). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling.* Bergen: Fagbokforlaget .

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) Gi rom for lesing!Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007 Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/gi-rom-for-lesing/id106009/> (lastet ned 12.mai 2015)

Vokal.no (u.d.) *Vokal*. Hentet fra: <https://www.vokal.no/Account/Index?ReturnUrl=%2f> (lastet ned 13.mai.2015).

# Vedlegg 1

## Informasjonsskriv om forskningsarbeid våren 2014

### Bakgrunn og formål

Våren 2014 skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt i forbindelse med innlevering av min masteroppgave, som er den siste delen av min Master i lærerutdanning ved Norges arktiske universitet. Temaet for mitt masterprosjekt er dysleksivennlige skole, og problemstillingen min er *hva kjennetegner en dysleksivennlig skole?* Jeg ønsker og utforske nærmere hva en dysleksivennlig skole er og hvordan en blir dysleksivennlig.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Metoden jeg vil benytte meg av for å samle inn data er intervjuer. I den forbindelse ønsker jeg å intervju representanter fra ledelsen, gjerne rektor eller inspektør ved skolen. I tillegg vil jeg gjennomføre intervjuer med en til to lærere ved skolen. Mine spørsmål vil dreie seg om bakgrunnen for at deres skole er blitt dysleksivennlig skole, om dere har gjort noen endringer ved skolen og hvordan dere driver skolen som dysleksivennlig. Intervjuene blir tatt opp på lydbånd og senere transkribert.

### Opplysninger

De opplysningene jeg vil benytte meg av vil være informantens stilling ved skolen. Ellers vil det være interessant å vite noe om informanten har gjennomført kurs eller annen utdanning som kan siktes mot å arbeide med elever med dysleksi. Informantenes og skolens navn anonymiseres. Jeg er klar over at det er et lite antall dysleksivennlige skoler i Nord-Norge som har fått denne utmerkelsen så skolens geografiske plassering vil heller ikke gjøres kjent.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Personopplysninger og innsamlet data vil være beskyttet fra offentligheten. De som vil ha tilgang til denne informasjonen, er meg og min veileder ved UiT. Lydopptak skal lagres forskriftsmessig på UiT. Navn og andre opplysninger som kan koble data og informant, vil lagres adskilt. Personene som deltar i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i det publiserte materialet ettersom informantenes og skolens identitet og skolens geografiske plassering vil anonymisere.

Masteroppgaven skal leveres i mai 2015. Når prosjektet er avsluttet, skal navneliste og koblingsnøkkel slettes, og data lagres videre i UiTs system for sikker lagring (SION) for å muliggjøre videre forskning i en periode på ti år, altså fram til 31.06.2025.

### Frivillig deltakelse

Deltakelsen i dette forskningsprosjektet er selvsagt frivillig. Informantene har til en hver tid mulighet til å trekke seg fra prosjektet uten plikt om å oppgi begrunnelse. Dersom informanten velger å trekke seg, vil alle opplysninger om vedkommende bli anonymisert.

Dersom skolen har noen spørsmål til prosjektet eller ønsker å komme med innspill før prosjektets oppstart er dere velkommen til å ta kontakt med både meg som student og min veileder. Viser også til brev sendt fra UiT til praksis- og universitetsskoler i forbindelse med samarbeid om masteroppgaver.

Student:

Leena-Mari Iversen Salin

Telefon: 48 11 83 46

Veileder:

Hilde Sollid.

Telefon: 77 64 61 75

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vennlig hilsen

Leena-Mari Salin



## Vedlegg 2

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Hilde Sollid  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet  
  
9006 TROMSØ

Vår dato: 06.01.2015

Vår ref: 41295 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41295	<i>Dysleksivennlig skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hilde Sollid</i>
<i>Student</i>	<i>Leena-Mari Salin</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 02.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyyre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no*



#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTLUTT OG VIDERE LAGRING

Forventet prosjektlutt er 02.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal navn/koblingsnøkkel slettes. Øvrige data skal lagres i 10 år ved UiT til bruk i ny forskning. Det innhentes samtykke til dette.

#### NYE PROSJEKTER

Personvernombudet minner om at bruk av datamaterialet i nye prosjekter må meldes på vanlig måte.

