

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

PE323L

Navn på kandidat:

Kaja Kampenhaus Alexandersen & Eirin Nesheim

"Tidlig innsats, man har ikke noe å tape på det!"

En kvalitativ studie om læreres kunnskap, praksis og holdninger til tidlig innsats og diagnostisering ved dysleksi.

Dato: 15.05.17

Totalt antall sider: 73

Sammendrag

Denne masterstudien har fått tittelen ”*Tidlig innsats, man har ikke noe å tape på det!*” basert på et utsagn fra en av informantene. Det er en kvalitativ studie om kontaktlæreres kunnskap, praksis og holdninger til tidlig innsats og diagnostisering ved dysleksi. Det er gjennomført fem semistrukturerte forskningsintervju med lærere som underviser eller har undervist i den første lese- og skriveopplæringen. Studien har et fenomenologisk-hermeneutisk utgangspunkt.

Informantene i studien formidlet usikkerhet rundt egen kunnskap om dysleksi. To av dem beskrev sitt kunnskapsnivå som ”dårlig”. I studien fremkommer det at økt kunnskap reduserer ”vente og se”-tendenser. Informantene som beskrev eget kunnskapsnivå som dårlig formidlet at de hadde en tendens til å ville vente og se før de satt inn tiltak. Disse to informantene uttrykte også skepsis til tidlig kartlegging. Ingen av informantene i studien trakk frem lærerutdanningen som en kilde til kunnskap om dysleksi. Studien konkluderer med et behov for økt kunnskap om dysleksi hos lærere og mer undervisning om lese- og skrivevansker i lærerutdanningen.

Rutiner for identifisering, innføring av tiltak og diagnostisering varierer mellom skolene, samt mellom informantene i studien. Ingen av informantene nevnte arvelighet som en strategi for å identifisere elever med dysleksi, og informasjon om arvelighet og dysleksi bør derfor formidles til lærere i større grad. De fleste informantene i studien uttrykte skepsis til kartlegging i barnehagen. Likevel hevdet de at det var viktig å sette inn språklige tiltak såpass tidlig. Disse holdningene fremstår som motsigende. Informantene formidlet videre at dysleksidiagnosen vanligvis er på plass i løpet av 5. klasse. Et interessant aspekt er at et flertall av informantene hevdet diagnosen ideelt burde foreligge tidligere enn hva som praktiseres på arbeidsplassen. Videre kom det frem at det interne samarbeidet på skolene ikke er så godt som en kunne ønske. Basert på funnene i studien konkluderes det med et behov for nasjonale retningslinjer for hvordan dysleksi skal håndteres i skolesystemet.

Abstract

An informant stated that “*You’ve got nothing to lose with early implementation!*”, hence the title of this thesis. We have explored teachers’ knowledge, practice and attitudes towards early intervention and the diagnosis of dyslexia through the use of qualitative measures. The themes throughout the thesis are teachers’ knowledge, practice and attitudes towards identification, intervention and diagnosis of dyslexia. To study the mentioned topics, five semi-structured interviews with teachers were conducted. The teachers are, or have been, responsible for reading and writing courses from first to fourth grade. Methodologically the study has a phenomenological and hermeneutic approach.

The informants in this study conveyed uncertainty regarding their own knowledge of dyslexia. Results from the study shows that increased knowledge reduces tendencies to postpone the implementation of intervention. The informants who expressed inferior knowledge also conveyed a tendency of “wait and see” before implementing intervention. These informants also were sceptical with respect to early assessment. None of the informants mentioned their teacher education as a source of knowledge about dyslexia. Therefore the study concludes that there is need for more knowledge about dyslexia amongst teachers and that more information about reading and writing difficulties is required in teacher education curricula.

There are no systematic routines regarding the identification, intervention and diagnosis of dyslexia. There are variations between and inside the schools. None of the informants mentioned heredity as a strategy for identifying pupils with dyslexia, and information about heredity and dyslexia should therefore be conveyed to teachers. Most of the informants in the study are sceptical to assessment in preschool, including those who express the importance of implementing language intervention at an early stage. This seems to be a contradiction. The informants furthermore stated that generally the dyslexia diagnosis is set in the fifth grade. An interesting finding is that most informants conveyed that the diagnosis should be set earlier than what is done at their schools. Also, it seems that internal collaboration within the schools should be strengthened. In conclusion, these findings display a need for national guidelines regarding the treatment of dyslexia in schools.

Forord

En lærerik, spennende og utfordrende masterprosess går nå mot slutten, og en rekke støttespillere og medhjelpere fortjener en stor takk. Først og fremst vil vi uttrykke vår takknemlighet til informantene som tok seg tid til å delta i studien. Takk for at dere har delt deres perspektiver og erfaringer med oss. Dere har hjulpet oss å rette lyset mot en tematikk vi anser som svært viktig og gitt oss nyttig innsikt i deres erfaringer. Vi vil også takke læreren som stilte til pilotintervju. Dine tilbakemeldinger på intervjuguiden var til stor hjelp. Videre vil vi gi en stor takk til vår dyktige veileder, Torbjørn Nordgård. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten dine kommentarer og tilbakemeldinger, og vi setter utrolig stor pris på den tette oppfølgingen og samarbeidet vi har hatt. Din hjelp har vært uvurderlig! Vi vil også takke Dysleksi Norge for deres interesse for prosjektet, samt inspirasjon og tilbakemeldinger til temavalg. Avslutningsvis vil vi takke familie, venner og kjærester som har støttet oss og hjulpet oss med kritiske tilbakemeldinger gjennom hele prosessen.

Gjennom masteroppgaveprosessen har vi lært masse om lese- og skrivevansker og dysleksi. Vi gleder oss til å ta med oss ny kunnskap og nye erfaringer videre som nyutdannede logopeder.

Lier og Måløy, 13.05.2017

Kaja Kampenhaus Alexandersen og Eirin Nesheim

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
1.0 INNLEDNING	1
1.1 TEMA	1
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	2
1.3 AVGRENSING	3
1.4 FORMÅL	3
1.5 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.6 STUDIENS STRUKTUR	4
2.0 TEORI OM DYSLEKSI	4
2.1 HISTORISK PERSPEKTIV PÅ DYSLEKSI	4
2.2 LESE OG SKRIVEVANSKER – "SIMPLE VIEW"	5
2.3 DEFINISJON AV DYSLEKSI	5
2.4 KJENNETEGN PÅ DYSLEKSI	7
2.4.1 Forekomst.....	7
2.4.2 Arvelighet	7
2.4.3 Avkodingsvansker.....	8
2.4.4 Rettskrivingsvansker.....	9
2.5 LÆRERNES KUNNSKAP OM OG HOLDNINGER TIL DYSLEKSI	9
3.0 TIDLIG INNSATS OG DIAGNOSTISERING	12
3.1 TIDLIG IDENTIFIKASJON AV DYSLEKSI	12
3.2 EFFEKTEN AV TIDLIG INNSATS VED LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	13
3.4 DIAGNOSTISERING	16
3.4.1 Diagnostisering av dysleksi.....	16
3.4.2 Ulike perspektiver på diagnostisering av dysleksi	18
4.0 VITENSKAPELIGE BETRAKTNINGER OG METODE	20
4.1 VITENSKAPSTEORI.....	20
4.2 VITENSKAPELIGE BETRAKTNINGER	20
4.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	20
4.2.2 Kvalitativ metode	21
4.3 FORSKNINGSMETODER	22
4.3.1 Litteraturgjennomgang	22
4.3.2 Kvalitativt Forskningsintervju	22
4.4 VALIDITET OG RELIABILITET	26
4.5 ETIKK.....	27
5.0 EMPIRI	28
5.1 INFORMANTENES KUNNSKAP OM DYSLEKSI	29
5.2 SKOLEN OG LÆRERENS RUTINER FOR HÅNTERING AV DYSLEKSI	29
5.2.1 Perspektiver på forskjellen mellom identifisering og diagnostisering	29
5.2.2 Rutiner ved identifisering av dysleksi.....	30
5.2.3 Rutiner ved innføring av tiltak.....	31
5.2.4 Rutiner ved til diagnostisering.....	32

5.3 INFORMANTENES HOLDNINGER TIL KARTLEGGING, DIAGNOSTISERING OG TIDLIG INNSATS.	32
5.3.1 <i>Holdninger til kartlegging i barnehagen</i>	32
5.3.2 <i>Holdninger til innføring av tiltak</i>	33
5.3.3 <i>”Vent og se”-holdninger</i>	33
5.3.4 <i>Holdninger til diagnostisering – positive og negative sider</i>	34
5.3.5 <i>Holdninger til diagnostisering – feildiagnostisering</i>	35
5.4 ÅPENHET FOR ENDRING AV PRAKSIS	35
5.5 OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN	35
6.0 DRØFTING	36
6.1 INFORMANTENES KUNNSKAP OM DYSLEKSI	36
6.2 SKOLEN OG LÆRERNES RUTINER FOR HÅNTERING AV DYSLEKSI	38
6.2.1 <i>Perspektiver på forskjellen mellom identifisering og diagnostisering</i>	38
6.2.2 <i>Rutiner for identifisering</i>	39
6.2.3 <i>Rutiner for innføring av tiltak</i>	41
6.2.4 <i>Rutiner ved diagnostisering</i>	42
6.3 INFORMANTENES HOLDNINGER TIL KARTLEGGING, DIAGNOSTISERING OG TIDLIG INNSATS	43
6.3.1 <i>Holdninger til kartlegging i barnehagen</i>	43
6.3.2 <i>Holdninger til innføring av tiltak</i>	45
6.3.3 <i>Holdninger til diagnostisering</i>	46
6.3.5 <i>”Vent og se” – holdninger</i>	48
6.4 ÅPENHET FOR ENDRING AV PRAKSIS	49
7.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	50
7.1 KRITISKE VURDERINGER	52
LITTERATURLISTE.....	54
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD.....	62
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	64
VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA	66

1.0 Innledning

1.1 Tema

Vi bestemte oss tidlig for å skrive masteroppgave om dysleksi fordi vi oppdaget at dette var et fagområde som interesserte og engasjerte oss begge. Til å begynne med ønsket vi å skrive en studie om betydningen av diagnostiseringstidspunkt for bruken av digitale hjelpemidler hos personer med dysleksi. Bakgrunnen for at vi ønsket å skrive om denne tematikken var at vi gjennom studiet har lært at elever med dysleksi får større utbytte av slike hjelpemidler dersom de får tidlig opplæring i bruken av dem. Vi innså at denne studien kunne bli vanskelig å gjennomføre da diagnostiseringstidspunkt ikke nødvendigvis samsvarer med tidspunkt for opplæring i bruken av digitale hjelpemidler. På bakgrunn av dette så vi oss nødt til å endre på innfallsvinkel til temaet. Gjennom en prosess med refleksjon og diskusjon ble vi i samarbeid med prosjektets veileder enige om å skrive en studie om læreres kunnskap, praksis og holdninger til dysleksi, tidlig innsats og diagnostisering.

I den norske skolen har lærere frihet til å bruke de undervisningsmetodene de synes er effektive og hensiktsmessige, både i klasserommet og ved individuell undervisning. Kontaktlærere har derfor en sentral rolle i skolens arbeid med tilpasset opplæring, og lærerens rolle er kompleks og omfatter mange oppgaver (Høien & Lundberg, 2012, s. 255). Hvilke tiltak læreren benytter ved lese- og skrivevansker avhenger av en totalvurdering av elevens styrker og svakheter innenfor lesing og skriving, men også av lærerens erfaring og kunnskap (Høien & Lundberg, 2012, s. 249). Det er derfor av stor betydning at læreren vet hvordan lese- og skrivevansker kan oppdages og hvordan de kan sette inn relevante tiltak (Lyster & Frost, 2012, s. 341). Dette krever faglig kompetanse hos læreren. Høien og Lundberg (2012, s. 255) hevder at det er viktig at lærerstudenter i sin grunnutdanning får god undervisning om lese- og skrivevansker og dysleksi. Lyster & Frost (2012, s. 362) uttrykker på sin side at den norske skolen trenger å øke sin kompetanse om lese- og skriveopplæring og lese- og skrivevansker.

Pedagog Åsne Midtbø Aas i Dysleksi Norge hevder at det generelle kunnskapsnivået om dysleksi blant lærere er snevert, blant annet på bakgrunn av at undervisningen om temaet varierer i henhold til studiested (Kolberg, 2014). Dette fører til at noen lærere har mye kunnskap om lese- og skrivevansker mens andre lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap. Midtbø Aas mener at dette fører til en ”bingoskole” der lærerens kunnskapsnivå har betydning for hvorvidt elever med lese- og skrivevansker blir fanget opp og får ressursene de

trenger. Flere internasjonale studier indikerer at lærere har lite kunnskap om identifisering, evaluering og tilrettelegging av gode undervisningstiltak for elever med dysleksi (Aladwani & Shaye, 2012, s. 499; Leite, 2012, s. 45; Worthy et al., 2016, s. 436). Disse studiene presenteres nærmere under delkapittel 2.5. Vi er interessert i å undersøke om tilstandene er de samme i Norge.

Lesing og skriving er essensielle ferdigheter for å fungere i dagens samfunn (Helland, 2012, s. 5) og det stilles stadig høyere krav til disse evnene når det gjelder utdanning, arbeidsliv og kommunikasjon (Høien & Lundberg, 2012, s. 24). Å ha dysleksi er dermed en ekstra utfordring for personene det gjelder, og de må tilpasse seg utdanning, yrkesliv og det sosiale livet på en annen måte enn personer uten dysleksi (Helland, 2012, s. 5).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Dysleksi er etterhvert blitt et aktuelt tema innen journalistikk, politikk og forskning. Media omtaler stadig tilfeller der elever med dysleksi ikke blir oppdaget før ungdomsskole eller videregående skole (Risberg, 2015; Wien, 2016). Forskning indikerer at tidlig innsats er effektivt (Bowyer-Crane et al., 2008, s. 422; Helland et al., 2011, s. 115; Hulme et al., 2012, s. 575; Klinkenberg, 2016, s. 26; Torgesen, Wagner & Rashotte, 2010, s. 44). Solberg-regjeringen ønsker med Stortingsmelding nr. 21 å lovfeste tidlig innsats i skolen ved å gi plikt om intensivt opplæring i matematikk, lesing og skriving til elever som henger etter på småskoletrinnet, fra 1.- 4. klasse (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 51). Til tross for at forskere og politikere fremhever viktigheten av tidlig innsats erkjenner Kunnskapsdepartementet (2007, s. 27) at norsk pedagogikk lenge har vært preget av en ”vente og se”-holdning. Denne tendensen blir ofte benyttet for å forklare det høye frafallet i videregående skole (Utdanningsforbundet.no, u. å.; Wollscheid, 2010, s. 70). Å vente og se på om vanskene går over med tid har gjennom forskning vist seg å være feil i mange tilfeller (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 27), og flere forskere hevder at det er mer effektivt å forebygge enn å behandle lese- og skrivevansker (f.eks. Klinkenberg, 2016, s. 26). Vi er interesserte i motsetningen mellom tidlig innsats og ”vente og se”-holdninger, og nysgjerrige på lærernes perspektiver på dette motsetningsforholdet når de presenteres for nyere forskning om tidlig innsats.

1.3 Avgrensning

Vi ønsket å skrive en oppgave om dysleksi og tidlig innsats. Dette er relativt store og omfattende tema som åpner for ulike innfallsvinkler, og det var derfor nødvendig å avgrense studien ytterligere. Vi valgte å inkludere de områdene som vi har en oppfatning av at er viktige for iverksetting av tidlig innsats, og har dermed fokusert på rutiner for identifikasjon, tiltak og diagnostisering og holdninger til disse temaene. Etter valg av tema identifiserte vi lærere som underviser i den første lese- og skriveopplæringen som vår målgruppe på bakgrunn av at nyere forskning indikerer at tiltak bør settes inn allerede i 1. klasse.

1.4 Formål

Det overordnede formålet med studien er å undersøke læreres kunnskap om og holdninger til tidlig innsats og diagnostisering ved dysleksi. Årsaken til at vi er interesserte i læreres holdninger og kunnskap er at disse trolig vil påvirke deres håndtering av vansken i praksis. Ofte får skolen og lærerne skylden for å ikke identifisere elever med ulike typer lærevansker tidlig nok eller for å ”vente og se” om vanskene går over med tid. Med denne studien ønsker vi å undersøke lærernes perspektiver. Videre ønsker vi at studien skal bidra til økt kunnskap om viktige aspekter ved identifisering av og tilrettelegging for elever med dysleksi i grunnskolen.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som nevnt i kapittel 1.1 indikerer flere internasjonale studier at lærere har lite kunnskap om identifisering, evaluering og tilrettelegging for gode undervisningstiltak for elever med dysleksi (Aladwani & Shaye, 2012, s. 499; Leite, 2012, s. 45; Worthy et al., 2016, s. 436). Vi ønsker å undersøke om tilstanden er den samme i Norge. Med bakgrunn i tema og formål ble følgende problemstilling utviklet:

”Hvordan er læreres kunnskap, praksis og holdninger til tidlig innsats og diagnostisering ved dysleksi?”

Dette motiverer forskningsspørsmål som

- Hvilket forhold har lærere til egen kunnskap om dysleksi?
- Hvordan arbeider lærere og skolen for å identifisere elever med dysleksi?
- Hvordan arbeider lærere og skolen for å implementere tidlig innsats for elever med dysleksi?

- Hvordan er læreres holdninger til tidlig kartlegging og diagnostisering ved dysleksi?
- Er lærere åpne for å endre sin praksis med utgangspunkt i nyere forskning om dysleksi?

Disse spørsmålene presenteres igjen i konklusjonen (kapittel 7.0).

1.6 Studiens struktur

Til å begynne med presenteres en teoretisk gjennomgang av dysleksi, samt læreres kunnskap om dysleksi (kapittel 2). Deretter følger en gjennomgang om tidlig innsats og diagnostisering (kapittel 3). Siden det er et ønske at studien skal kunne bidra til økt kunnskap og bevissthet om nyere forskning om håndteringen av dysleksi tidlig i utdanningssystemet, er den teoretiske delen av studien nokså omfattende. Etter den teoretiske litteraturgjennomgangen legger vi frem hvordan vi metodisk har gått frem for å løse problemstillingen (kapittel 4). Deretter presenteres studiens empiriske del (kapittel 5) etterfulgt av en drøfting (kapittel 6). Avslutningsvis presenteres oppsummering og konklusjoner (kapittel 7).

2.0 Teori om dysleksi

2.1 Historisk perspektiv på dysleksi

Etter hvert som lesing og skriving ble mer utbredt mot slutten av 1800-tallet ble det oppdaget at noen elever ikke tilegnet seg disse ferdighetene som en kunne forvente. Den engelske skolelegen Morgan (1896, s. 1378) var først ut til å beskrive dysleksi hos barn, og han refererte til vansken som ”ordblindhet”. I beskrivelsen av vansken la han frem en uventet diskrepans mellom generell intellektuell evne og skriftspråklige ferdigheter.

På 1920-tallet utviklet den amerikanske medisineren Orton en teori om at dysleksi hos barn kan forklares med at venstre hjernehalvdel ikke ble dominant til høyre hjernehalvdel (Helland, 2012, s. 95). Til tross for at denne delen av hans teorier ikke lenger er relevant for forståelsen av dysleksi, har mye av hans arbeid hatt betydning for dagens oppfatning av hvordan elever med dysleksi bør undervises (Høien & Lundberg, 2012, s. 19). Han påviste blant annet at lese- og skrivevanskene hadde familiære årsaker.

Frem til 1950 ble dysleksifeltet hovedsakelig dominert av medisinsk forskning (Helland, 2012, s. 99). Under den kognitive revolusjonen begynte en pedagogisk-psykologisk tilnærming gradvis å påvirke forskningsfeltet. I den kognitive forståelsen var det en sentral idé

at menneskelig atferd styres av sammensatte kognitive prosesser som planlegging og organisering. Fokuset innen dysleksiforskningen rettet seg dermed mot en diskusjon om hvordan det pedagogiske miljøet kunne påvirke ferdigheter hos elever med dysleksi. Dette var en relativt ny tanke ettersom barn som ikke lærte å lese og skrive som normalt frem til 1960 ble oppfattet som ikke opplæringsdyktige eller utviklingshemmede (Helland, 2012, s. 93).

2.2 Lese og skrivevansker – ”Simple view”

I modellen ”Simple view” fremstilles leseferdighet som et produkt av to prosesser; *avkodning* og *språkforståelse* (Klinkenberg, 2014, s. 12; Høien & Lundberg, 2012, s. 21). *Avkodning* beskrives som lesingens tekniske side (Høien & Lundberg, 2012, s. 21). Her må en utnytte skriftspråkets symbolske prinsipp for å avkode hvilket ord som står skrevet.

Avkodingsferdigheten styres av to ulike prosesser: fonologisk og ortografisk avkodning. Fonologisk avkodning innebærer å omkode sekvensen av bokstaver til lyder, trekke lydene sammen og bruke denne lydpakken til å gjenkjenne ord. Ortografisk avkodning er automatisert ordgjenkjenning. Gjennom avkodingsprosessene kan leseren gjenkjenne ord, skille ord fra hverandre og identifisere nye ord. Når det gjelder *forståelseskomponenten* i lesing er denne ferdigheten i større grad avhengig av høyere kognitive prosesser. Her må leseren hente ut mening av teksten, reflektere over den og trekke slutninger basert på egen kunnskap- og erfaringsbakgrunn.

Ifølge fremstillingen ”Simple view” eksisterer det minst to ulike typer lesevansker: spesifikke vansker med ordavkodning og spesifikke vansker med leseforståelse (Klinkenberg, 2014, s. 12). Nyere forskning bekrefter at disse to ulike typene lesevansker finnes og at de bør atskilles fordi de har ulike symptomer, forløp, årsak, behandling og forebygging. Omfattende forskning har vist at det primære kjennetegnet på dysleksi er vansker med avkodning (Frost, 2003, s. 85; Høien & Lundberg, 2012, s. 29; Klinkenberg, 2014, s. 12; Snowling, 2013, s. 7). Avkodingsvanskene kan igjen føre til vansker med forståelsen på bakgrunn av langsom og usikker avkodning (Snowling, 2013, s. 8).

2.3 Definisjon av dysleksi

I vår tid forskes det mye på dysleksi innen ulike fagfelt som medisin, psykologi, spesialpedagogikk, logopedi og sosiologi, men det er fremdeles uavklart hvordan en skal håndtere denne vansken i utdanningssystemet (Helland, 2012, s. 118). Denne usikkerheten gjenspeiles trolig av at det ikke er faglig enighet om hvordan dysleksi skal defineres.

Observasjoner av at dysleksi går igjen i familier ble, som nevnt, gjort tidlig på 1900-tallet. Analyse av nyere data fra Colorado Learning Disabilities Research Centre (CLDRC) har estimert at genetisk arvemateriale kan forklare 60% av lesevansker (Olson, Byrne & Samuelsson, 2009, s. 218). I det norske prosjektet "Ut med språket" rapporterte foresatte til 72,73% av barna som utviklet dysleksi at denne vansken fantes i nærmeste biologiske familie (Helland, 2012, s. 126).

Diskrepanskriteriet som ble beskrevet allerede på slutten av 1800-tallet har i senere tid vært et omdiskutert tema (Høien & Lundberg, 2012, s. 20). Flere senere definisjoner, som for eksempel World Federation of Neurology sin fra 1968 (s. 21), har omfattet kriteriet om at dysleksi er en vanske som innebærer en diskrepans mellom generell intelligens og lese- og skriveferdigheter. De siste årene har en innen forskning og praksis gradvis gått bort fra dette kriteriet da det ikke foreligger forskningsmessig grunnlag for å trekke slutninger om at personer med lav intelligens ikke kan ha dysleksi (Siegel, 1992, s. 618). En må derfor regne med å finne alle intelligensnivåer representert blant personer med dysleksi.

En annen diskusjon har dreid seg om hvilke av de kognitive områdene som bør inkluderes i definisjonen av dysleksi. Ifølge Helland (2012, s. 145) kan en forklaring på denne uklarheten være at mange av studiene som har utforsket kognitive faktorer i sammenheng med dysleksi er basert på tverrsnittsundersøkelser. Her sammenlignes resultater fra en dysleksigruppe og en kontrollgruppe ved en viss alder, og en oppnår dermed ikke innsikt i barnets kognitive utvikling. Elliott og Grigorenko (2015, s. 49-83) hevder at det er umulig å identifisere en enkeltstående kognitiv årsak for utvikling av dysleksi, og trekker frem ulike kognitive ferdigheter som benevningshastighet, korttidsminne, auditiv prosessering, visuell prosessering, oppmerksomhetsfaktorer og psykomotorisk prosessering. Til tross for ulike forklaringer, er teorier om en svikt i det fonologiske aspektet i talespråket de mest sentrale (Elliott & Grigorenko, 2015, s. 83; Høien & Lundberg, 2012, s. 113; Snowling, 2013, s. 7).

Helland (2012, s. 118) hevder at til tross for uenigheter kan en generelt si at dysleksi er en sammensatt vanske som kan defineres ut fra biologiske, symptomatiske og kognitive kjennetegn i et samspill med miljøet. En mer spesifikk definisjon basert på omfattende forskning ble fremstilt av Høien og Lundberg i 1991:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder. (Høien & Lundberg, 2012, s. 29)

Definisjonen blir forkortet på følgende måte: ”*Dysleksi er en forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet.*” Den sistnevnte definisjon benyttes når vi omtaler dysleksi i denne studien.

2.4 Kjennetegn på dysleksi

2.4.1 Forekomst

Estimatet på forekomsten av dysleksi varierer fra 3-10% avhengig av hvilken definisjon som legges til grunn for vansken og hvilke kriterier som benyttes for diagnostisering (Snowling, 2013, s. 8). Dysleksi Norge (DysleksiNorge.no, u. å.1) hevder at omtrent 5% av befolkningen i Norge har dysleksi. The British Dyslexia Association hevder at 10% av den britiske populasjonen har en mild form for dysleksi mens 4% har en sterkere form for dysleksi (BDAdyslexia.org.uk, u. å.). Det har vært vanlig å hevde at flere gutter enn jenter (3:1) utvikler dysleksi, men noen forskere hevder at denne skjevfordelingen reflekterer at disse studiene har utgangspunkt i klinisk refererte utvalg (Helland, 2012, s. 132). Gutter pådrar seg lærerens oppmerksomhet mer enn hva jenter gjør og følgende blir flere gutter enn jenter meldt til sakkyndig utredning. I studien ”Ut med språket!” fant Helland, Plante og Hugdahl (2011, s. 216) ingen statistisk signifikante kjønnsforskjeller.

2.4.2 Arvelighet

Nyere forskning har vist at genetiske faktorer kan forklare 30-70% av variasjonen ved generell leseferdighet (Francks, MacPhie & Monaco, 2002, s. 487). Analyse av nyere data fra CLDRC har estimert at genetisk arvemateriale kan forklare 60% av lesevansker (Olson, Byrne & Samuelsson, 2009, s. 218). I en britisk longitudinell studie utført av Scarborough (1990, s. 1728) ble dysleksiens genetiske basis validert. Funnene viste at 65% av barna som

hadde minst en forelder med dysleksi hadde fått diagnosen ved 8-års alder. I studien ”Ut med språket!” rapporterte foresatte til 72,73% av barn med dysleksi at denne vansken også fantes i nærmeste biologiske familie (Helland, 2012, s. 126).

2.4.3 Avkodingsvansker

Som lærer bør en ha god innsikt i den normale lese- og skriveutviklingen. I tillegg bør en ha inngående kunnskap om hva som er avvikende i denne utviklingen. Et av de primære symptomene hos barn med dysleksi er vansker med å lese ord korrekt og hurtig, og avkodingsprosessen er både tid- og ressurskrevende (Høien & Lundberg, 2012, s. 48). Et symptom i barnets første leseutvikling kan dermed være at barnet ikke knekker lesekoden samtidig som sine medelever (Helland, 2012, s. 146). Ved å ta utgangspunkt i at dysleksi er en vanske karakterisert av svikt i det fonologiske aspektet, kan en forvente at elever med dysleksi vil ha større vansker med å tilegne seg fonologiske avkodingsstrategier.

Fonologiske vansker

Innen nyere forskning er det generelt enighet om at vanskene med ordavkodning hos personer med dysleksi skyldes en svikt i det fonologiske aspektet ved talespråket (Høien & Lundberg, 2012, s. 29; Klinkenberg, 2014, s. 12; Snowling, 2013, s. 7). Det fonologiske systemet har som oppgave å håndtere talespråkets lydssystem (Simonsen, 2009). Vårt skriftsystem er basert på en kobling mellom abstraherte lyder og symboler, og tilegnelsen av lese- og skriveferdigheten forutsetter at vi mestrer denne koblingen (Helland, 2012, s. 51).

Identifikasjon av språklydene samt kunnskap om hvordan språklydene kobles til symboler er en av de største utfordringene hos personer med dysleksi. En svikt i det fonologiske aspektet vil ha konsekvenser for avkodingsnøyaktighet, leseflyt og staving, og påvirker dermed evnen til å tilegne seg skriftspråket (Elliott & Grigorenko, 2015, s. 43; Snowling, 2013, s. 7).

En svakhet ved teorier om at dysleksi forårsakes av en svikt i det fonologiske aspektet i talespråket er at fonologien til personer med dysleksi som regel er normal. Det er først når kravene til fonologiske ferdigheter blir riktig høye og det stilles krav til abstraksjon over språklyder at vanskene kommer til syne (Høien & Lundberg, 2012, s. 114). Dette kan for eksempel være ved språkleker som krever abstraksjon av språklyder eller når eleven skal lære seg å lese og skrive.

Ortografiske vansker

Det forventes altså at elever med dysleksi vil ha vansker med å tilegne seg den fonologiske strategien (Høien & Lundberg, 2012, s. 73). Disse vanskene fører igjen til vansker med å tilegne seg ortografiske avkodingsstrategier som kjennetegnes av automatisk ordgjenkjenning. Ifølge Frost (2003, s. 85) skyldes avvik i overgangen fra fonologiske til ortografiske avkodingsstrategier at den fonologiske prosesseringen ikke blir stabil og sikker nok. Om barnet ikke etablerer fullstendig og sikker fonologisk analyse vil dette føre til unøyaktig avkoding, og leseferdigheten vil heller ikke automatiseres. Med andre ord er de ortografiske avkodingsvanskene trolig forårsaket av vansker knyttet til fonologi. De fleste personer med dysleksi har vansker med både fonologisk og ortografisk avkoding.

2.4.4 Rettskrivingsvansker

Et kjennetegn på dysleksi er vansker knyttet til rettskriving (Høien & Lundberg, 2012, s. 76). Forskning viser at rettskrivingsvanskene er mer resistente enn lesevanskene. Godt tilrettelagt spesialundervisning vil i mange tilfeller kunne avhjelpe lesevanskene hos elever med dysleksi, mens rettskrivingsvanskene vedvarer. Dette kan forklares ved at lesing er en evne som krever gjenkjenning av skrevne ord, mens det kreves mer inngående kunnskap om ordets oppbygning når det skal gjenkalles og skrives rett. Det antas dermed at skriving stiller høyere krav til fonologiske ferdigheter enn lesing (Høien & Lundberg, 2012, s. 87).

Personer med dysleksi har, som nevnt, vansker med både fonologisk og ortografisk avkodingsstrategi. Uten ortografisk automatisering må personen med dysleksi benytte sin kunnskap om fonem-grafem-forbindelser, og skrivingen kan dermed ofte bære preg av dialekt, feil med dobbeltkonsonanter, feilstaving av irregulære ord, orddelingsfeil og reversalfeil (Høien & Lundberg, 2012, s. 82).

2.5 Lærernes kunnskap om og holdninger til dysleksi

Det er sannsynlig at læreres evne til å håndtere ulike former for lærevansker i skolen påvirkes av deres kunnskap om og holdninger til disse vanskene. Dette vil trolig også gjelde for dysleksi. Læreres kunnskap om dysleksi og kompetanse i å håndtere denne vansken i skolen er et omdiskutert tema i media. Likevel finnes det lite norsk forskning på akkurat dette området. Vi fant kun én norsk studie som omhandlet læreres kunnskap om og håndtering av dysleksi. Dette var en masteroppgave fra 2008 om hvordan dysleksi håndteres i Steinerskolen (Falck-Ytter, 2008, s. 4). Resultatene fra denne oppgaven viste at kontaktlærere hadde mindre

kunnskap om dysleksi enn spesialpedagogene på skolene, og at dette kunne føre til at lærerne ikke hadde nok kunnskap til å identifisere elever som trenger spesialundervisning. Vi måtte søke etter internasjonale studier for å finne mer relevant forskning. Dette kan være en svakhet fordi skolesystemer og lærerutdanninger ikke har en internasjonal standard. Likevel tror vi at det vil være interessant å sammenligne funnene i disse studiene med våre.

I en kvalitativ studie undersøkte Worthy et al. (2016, s. 436) 32 amerikanske læreres forståelse, perspektiver og erfaringer med dysleksi. Forskerne rapporterte at informantene i studien uttrykte usikkerhet rundt egen kunnskap om dysleksi og hvordan elever med disse vanskene bør undervises. Informantene formidlet at de hadde begrenset kunnskap om temaet, at de ofte måtte søke etter informasjon om denne vansken på egenhånd og at de savnet tydelig informasjon om dysleksi. Videre beskrev informantene identifiseringsprosessen som tidkrevende, tung og utydelig. Intervensjonsprosessen ble også lagt frem som utydelig og informantene beskrev at de ikke hadde trening i hvordan de skulle håndtere slike vansker i praksis.

Leite (2012, s. 41) undersøkte 100 portugisiske grunnskolelæreres perspektiver på dysleksi. Hun fant at lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap eller fremgangsmåter til å identifisere, evaluere eller legge til rette for undervisningstiltak for elever med dysleksi. Aladwani og Shaye (2012, s. 499) fant i en kvantitativ studie (N=700) at kuwaitiske grunnskolelærere rapporterte om lite kunnskap om og bevissthet rundt dysleksi. Deltakerne i studien rapporterte at de var lite forberedt på å undervise elever med lese- og skrivevansker og at de hadde lite kunnskap om tidlige tegn på dysleksi.

Snowling et al. (2011, s. 166) undersøkte kvaliteten på amerikanske læreres kompetanse i å identifisere 6 år gamle elever i risikosone for å utvikle dysleksi ved å ta i bruk screeningbatteriet ”Phonic Phases”. Lærerne i studien overestimerte antall elever i risikozonen. Nøyaktigheten på vurderingene økte dersom lærerne også testet elevens fonembevissthet og benevningshastighet. Forskerne konkluderte med at lærere kan identifisere elever i risikozonen for å utvikle dysleksi og at nøyaktigheten i denne prosessen øker ved gjennomføring tester på fonologiske ferdigheter.

Resultatene fra studiene over kan indikere at lærere har for lite kunnskap om dysleksi som vanske, samt hvordan en kan identifisere og legge til rette undervisningen for denne

elevgruppen. Funnet i studien til Snowling et al. om at lærere kan identifisere elever i risiko for å utvikle dysleksi kan virke motstridende til disse funnene. I denne studien skulle lærerne fylle ut et avkryssingsskjema for å vurdere elevenes leseutvikling, og de ulike studiene undersøker derfor forskjellige aspekter. Til tross for at flere studier konkluderer med at lærere har for lite kunnskap om dysleksi, er det interessant at studien til Snowling et al. indikerer at lærere har kompetansen som skal til dersom de har tilgang på gode identifiseringsverktøy.

I den norske skolen har lærerne frihet til å bruke de undervisningsmetodene de synes er effektive og hensiktsmessige, både i klasserommet og ved individuell undervisning. Hvilke tiltak læreren velger å bruke, avhenger av en totalvurdering av elevens styrker og svakheter innenfor lesing og skriving, men også av lærerens erfaring og kunnskap (Høien & Lundberg, 2012, s. 249). Det er av særlig stor betydning at læreren vet hvordan lese- og skrivevansker kan møtes med relevante tiltak (Lyster & Frost, 2012, s. 341). Høien & Lundberg (2012, s. 255) hevder at det derfor er viktig at lærerstudenter i sin grunnutdanning får god undervisning om lese- og skrivevansker og dysleksi. Lyster & Frost (2012, s. 362) hevder på sin side at skolen trenger å øke sin kompetanse om lese- og skriveopplæring og lese- og skrivevansker.

Pedagog Midtbø Aas hevder at læreres generelle kunnskapsnivå rundt dysleksi er snevert, blant annet på bakgrunn av at hva lærerstudenter lærer om temaet varierer i henhold til studiested (Kolberg, 2014). Hun hevder at dette fører til at noen lærere har mye kunnskap om lese- og skrivevansker mens andre lærere ikke har nok kunnskap. Videre mener hun at dette fører til en "bingoskole" der lærerens kunnskapsnivå har betydning for hvorvidt elever med lese- og skrivevansker blir fanget opp og får ressursene de trenger for å lykkes akademisk (Kolberg, 2014).

For å lykkes med å få elever i gode utviklings- og læringsprosesser vektlegger Kunnskapsdepartementet (2007, s. 65) i Stortingsmelding nr. 16 at lærerens praksis skal være både erfaringsbasert og forskningsbasert. Når en integrerer fagfellevurdert forskning inn i praksishverdagen kalles dette evidensbasert praksis (Helland, 2012, s. 265). Noen grunnleggende prinsipper for at praksis skal være evidensbasert er å anvende evidensbasert forskning og evaluere anvendelsen og eventuelle forbedringsområder. Kunnskapsdepartementet (2007, s. 66) hevder videre at det er et behov for mer forskning om læring og undervisning. Skolens virksomhet og lærernes praksis kan dermed på sikt bli mer forskningsbasert.

3.0 Tidlig innsats og diagnostisering

3.1 Tidlig identifikasjon av dysleksi

Forskning indikerer at det finnes tidlige kognitive tegn i barnets språkutvikling som signaliserer at de er i risikosone for å utvikle lese- og skrivevansker (Hulme et al., 2012, s. 573; Høien & Lundberg, 2012, s. 117; Nysæter, Ofte & Helland, 2010, s. 25; Scarborough, 1990, s. 1728). Kognitive ferdigheter, som fonologisk abstraksjon, kan måles før barnet har begynt å lese, og en kan derfor avdekke hvilke barn som er i risikozonen for å utvikle dysleksi før lese- og skriveopplæringen begynner. Nivået på den språklige kompetansen i førskolen er en sterk indikator på dysleksi, særlig de sidene som har med fonologi å gjøre (Høien & Lundberg, 2012, s. 118). Manglende fonologisk bevissthet kan komme til uttrykk i form av problemer med å segmentere fonemer, problemer med å fastholde språklig materiale i korttidsminnet, problemer med å gjenta lange nonord, problemer med hurtig benevning av bilder, farger og tall, problemer med ordleker der ombytting eller manipulering av språklyder inngår og langsomt taletempo (Høien & Lundberg, 2012, s. 113).

I Scarborough (1990, s. 1728) sin longitudinelle studie undersøkte hun den språklige og kognitive utviklingen til barn som senere ble diagnostisert med dysleksi. Hun fant at barn som senere fikk påvist dysleksi hadde forsinkelser i syntaktisk kompleksitet og uttale i språket allerede ved 2,5-årsalderen. I 3-årsalderen viste disse barna vansker med reseptivt vokabular og objektbenevning. Da barna var i 5-årsalderen viste de svakheter i fonologisk bevissthet og bokstav-lydkunnskap.

På bakgrunn av at forskning viser til høy arvelighet av vanskene (Francks, MacPhie & Monaco, 2002, s. 487; Olson, Byrne & Samuelsson, 2009, s. 218; Scarborough, 1990, s. 1728) kan informasjon om arvelighetsfaktorer bidra til tidlig identifikasjon av elever med dysleksi. Barn som har lesevansker i familien har vesentlig større sannsynlighet for å utvikle slike vansker enn barn som ikke har lesevansker i familien. Ifølge Dysleksi Norge (DysleksiNorge.no, u. å.1) er det 38-50% sjans for at et barn får dysleksi dersom én av foreldrene har det. Dersom én eller begge foreldre har dysleksi, bør læreren være ekstra oppmerksom på barnets lese- og skriveutvikling fra skolestart.

I 1980 viste Lundberg, Olofsson og Wall (s. 153) i en svensk studie at en med stor sikkerhet kan forutsi hvordan førskolebarn vil prestere i lesing og skriving når de begynner på skolen. Dette ble vist ved å bruke ulike metalingvistiske oppgaver som inkluderte segmentering og

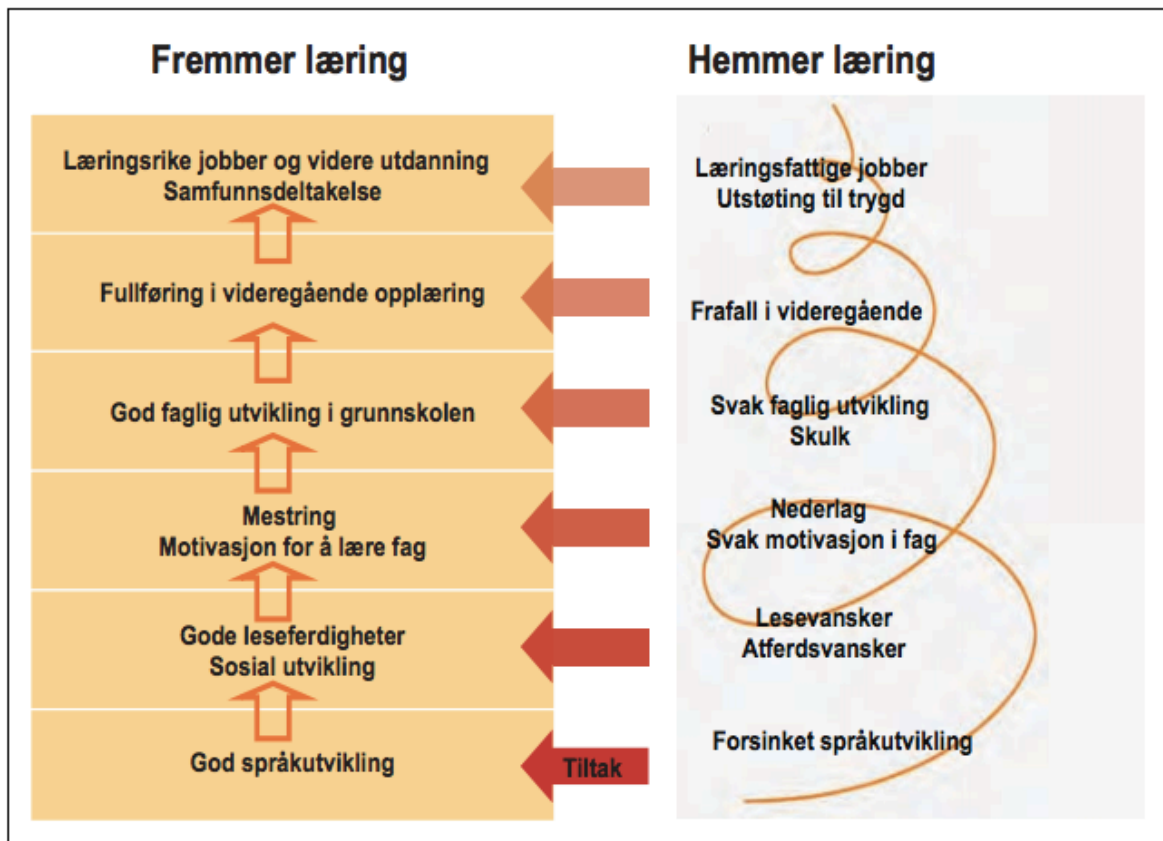
syntetisering av ord. Det var særlig testen som undersøkte fonologisk bevissthet som predikerte senere lese- og skrivenivå. I prosjektet ”Ut med språket!” ble Risiko Indeks 5 (RI-5) benyttet for å kartlegge hvilke barn som var i risikosone for å utvikle lese- og skrivevansker ved 5 års alder (Helland, Plante & Hugdahl, 2011, s. 207). Screeningsskjemaet besto av ulike spørsmål rundt helse, lateralitet, motoriske evner, språk, spesialundervisning og arvelighet. Helland, Plante og Hugdahl fant at 11 av 22 av barna i risikogruppen og 2 av 20 av barna i kontrollgruppen ble diagnostisert med dysleksi ved 11 års alder.

Selv om det kan virke relativt lett å predikere senere lese- og skriveevner presenterer Høien og Lundberg (2012, s. 119) ulike problemer som kan oppstå ved en slik tankegang. De hevder rent statistisk at slike undersøkelser virker meget imponerende på gruppenivå, men at situasjonen er annerledes når det gjelder enkeltindivider. De hevder at gruppen barn som identifiseres som normallesende og senere viser seg å ha dysleksi kan være relativt stor, og argumenterer for at dagens tester ikke er nøyaktige nok. Høien og Lundberg legger frem at vi vet for lite om dysleksiens bakgrunn til å kunne konstruere gode prognoseinstrumenter. Videre problematiserer de hvorvidt barn som feilaktig blir kategorisert som risikobarn kan ta skade av å bli stemplet på et tidlig tidspunkt. Høien og Lundberg (2012, s. 120) hevder at testing av førskolebarn gir rom for usikkerhet fordi de kan være uoppmerksomme, mangle utholdenhet eller kan ha gått glipp av instruksjoner. I tillegg er førskolebarn under kognitiv utvikling og det er vanskelig å se om utviklingen er sen eller innenfor normalutviklingen.

3.2 Effekten av tidlig innsats ved lese- og skrivevansker

Fagfolk har lenge hatt som slagord at det er bedre å forebygge enn å behandle, og Klinkenberg (2016, s. 26) hevder at dette også gjelder for lese- og skrivevansker. I Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10) ble det lagt ved en illustrasjon (*Figur 1.*) over hva som fremmer og hva som hemmer læring. Ved forsinket språkutvikling og lesevansker er det formidlet at tiltak skal settes inn slik at barnet kan komme seg inn i en utvikling som fremmer læring. Sen iverksetting av tiltak blir gjennom illustrasjonen formidlet som å kunne resultere i nederlag, svak motivasjon, svak faglig utvikling, frafall i videregående skole og læringsfattige jobber. Denne negative utviklingen kan få alvorlige konsekvenser for personer med dysleksi når det gjelder psykososialt velvære (Helland, 2012, s. 324; Høien & Lundberg, 2012, s. 24). Klinkenberg (2016, s. 27) hevder at ved å gi hjelp tidlig kan en forhindre den onde sirkelen med sen lesestart, langsom leseutvikling, lite leseøvelser og eventuell nederlagsfølelse, dårlig selvfølelse, underytelse og svekket

skolemotivasjon. På bakgrunn av argumenter som disse hevder Statped (Statped.no, 2016) at det er viktig å legge til rette for god lese- og skriveutvikling og å forebygge skriftspråklige vansker. Høien og Lundberg (2012, s. 249) viser til at en bedre kan hjelpe elever med dysleksi hvis tiltak blir satt inn i starten av utdanningsforløpet. Ifølge Klinkenberg (2016, s. 27) bør det tidlig innføres opplegg med kvalifisert personale og gode ressurser. Hvis ikke dette skjer hevder han videre at en kan få en pågang av ”nye” barn med dysleksi på senere klassetrinn.



Figur 1. Faktorer som fremmer og hemmer læring

I en amerikansk studie fant Foorman et al. (referert i Høien & Lundberg, 2012, s. 249) at dersom tiltak for lese- og skrivevansker blir implementert i løpet av 1.-3. klasse, kan omtrent 80% av disse elevene komme seg opp på et normalt lesenivå. Iverksettes hjelpen på 3.-5. trinn vil omtrent 50% få samme positive utbytte. Etter 5. klasse fant forskerne at kun 10-15% av elevene oppnår samme effekt av det pedagogiske tiltaket som iverksettes. Tiltakene i studien omfattet bokstav-lydkunnskap. En annen amerikansk studie har vist at barn med tidlige språkvansker, de som vanligvis er i stor fare for å utvikle lese- og skrivevansker, ser ut til å kunne unngå faren hvis de før eller i forbindelse med skolestart får språkstimulering som utvikler fonembevissthet (Gillon, 2002, s. 381).

I en amerikansk studie fra 2010 ble motiverende PC-øvelser brukt i tillegg til den normale leseundervisningen (Torgesen, Wagner & Rashotte, 2010, s. 44). PC-øvelsene besto av bokstav-lydkunnskap, fonologisk bevissthet, fonologisk avkoding, ordlesing og leseforståelse. Elever i risikozonen for å utvikle dysleksi som gjennomførte denne treningen i 1. klasse viste store forbedringer sammenlignet med kontrollgruppen som også var barn i risikozonen for å utvikle dysleksi (Torgesen, Wagner & Rashotte, 2010, s. 51). I en større engelsk studie utført av Hulme et al. (2012, s. 573) fikk risikobarn i 5-årsalderen tiltak for å støtte avkodningsutvikling og staving. Dette gjaldt ekstra trening i bokstav-lydkunnskap, fonemsegmentering, fonemsyntese, fonologisk avkoding, synsordlesing og lesing fra tilpassede bøker under voksen veiledning daglig i 20 uker i tillegg til klasseromsundervisningen. Undervisningen foregikk i smågrupper og individuelt. 50% av elevene viste forbedringer innen lesing og skriving etter treningen, og dermed ble de løftet ut av risikozonen (Hulme et al., 2012, s. 575). En annen engelsk studie sammenlignet hvordan trening i fonologiske evner og talespråk kunne påvirke leseutviklingen til førskoleelever i risikozonen (Bowyer-Crane et al., 2008, s. 422). Resultatene viste at gruppen elever som fikk trening i fonologiske evner viste forbedring innen avkoding, mens elever som fikk talespråktrening viste forbedring innen vokabular og grammatiske evner. I likhet med studien til Hulme et al. viste også omtrent 50% av disse elevene forbedringer innen lesing og skriving, mens resten av elevene fortsatt hadde behov for ekstra lesetrening (Bowyer-Crane et al., 2008, s. 422).

Funn fra den longitudinelle studien "Ut med språket" tyder på at de internasjonale funnene nevnt over også gjelder norske førskolebarn i risikozonen for dysleksi (Helland et al., 2011, s. 109). Barna i risikozonen for å utvikle dysleksi ble delt inn i to grupper med ulike treningsprinsipper. Undervisningen var databasert og foregikk i små grupper fem ganger i uken over to perioder med ett års mellomrom. Den første gruppen trente på oppgaver der de skulle overføre lyd til mening. Her skulle barna identifisere og huske ordsekvenser, diskriminere ulike lyder og matche lyder til bilder. Den andre gruppen trente på oppgaver som innebar overføring av mening til lyd. Her skulle barna lage setninger ved å trykke på tekstknapper og få tilbakemeldinger i form av lyd og animasjoner fra datamaskinen. Resultatene viste at treningsprinsippene i "lyd til mening" hadde en sterkere effekt på fonologisk bevissthet og bokstav-lydkunnskap enn "mening til lyd", mens "mening til lyd" hadde en sterkere effekt på senere evner i ordlesing og rettskriving. Til tross for ulike utfall av

undervisningsprogrammene viste studien at begge prinsippene forbedret underliggende kognitive evner som fonembevissthet og verbalt arbeidsminne (Helland et al., 2011, s. 115).

Det har blitt forsket på hvilke behandlingstiltak som virker effektivt ved tidlige vansker med lesing og skriving både internasjonalt og i Norge. I det pedagogiske arbeidet med barn med dysleksi legger Klinkenberg (2014, s. 16) frem ulike fonologiske ferdigheter som har betydning for god lese- og skriveutvikling. Blant disse er bokstav-lydkunnskap, fonologisk bevissthet og benevningshastighet. Han legger også frem at tiltak er mer effektive dersom de innføres tidlig, senest ved skolestart, og inneholder kombinert trening av disse evnene. Hatcher et al. (2006, s. 825) hevder videre at disse tiltakene som regel er mest effektive når treningen gis daglig og i små grupper eller individuelt. Klinkenberg (2016, s. 28) hevder at det siste året i barnehagen bør tilrettelegges på en måte som inneholder trening i fonembevissthet. Han legger frem ulike måter en kan fremme treningen av for eksempel bokstav-lydkunnskap på, uten at det krever eksplisitt læring. En bør legge til rette for motiverende leker med flervalg og bilde- og lyd støtte.

Basert på en gjennomgang av internasjonal forskning konkluderer Torgesen og Hudson (2006, s. 16) med at forebyggende tiltak gjør spriket i lesenivået mellom elever i risikozonen og normallesende elever mindre, men at gapet ikke lukkes. Selv om flere slike tiltaksstudier har vist positive effekter på senere lese- og skriveevner er de ikke enkle å sammenligne siden de opererer med ulike informantutvalg og ulike metodologier (Helland et al., 2011, s. 106). Helland (2012, s. 261) hevder at forskning peker mot tidlig og intensiv trening, og at det trengs mer forskning på evidensbasert trening for eldre elever.

3.4 Diagnostisering

3.4.1 Diagnostisering av dysleksi

Som nevnt er tilpasset opplæring det overordnede pedagogiske prinsipp i grunnskolen, og det er lagt vekt på prinsippet om at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 2008, § 1-3). For elever som ikke får eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet gir Opplæringslova § 5-1 (2005) rett til spesialundervisning. I slike tilfeller kreves et formelt vedtak fra kommunens pedagogiske-psykologiske tjeneste (PPT) om å gi et spesialpedagogisk tilrettelagt tilbud. Vedtaket skal være basert på en sakkyndig vurdering eller diagnostisering av elevens behov for særskilt tilrettelegging (Tangen, 2012, s. 109). Spesialpedagogiske hjelpetiltak er knyttet

til kravet om bestemte diagnoser for å utløse økonomiske og faglige ressurser til elever med særskilte behov. For mange foreldre, barn og unge er det derfor av stor betydning at det stilles en diagnose som kan utløse slike ressurser (Kirkebæk & Simonsen, 2012, s. 88).

Ved diagnostiseringen av personer med lese- og skrivevansker må en kartlegge flere underliggende evner som påvirker disse ferdighetene. Logos er det mest brukte standardiserte verktøyet for diagnostisering av dysleksi i Norge (DysleksiNorge.no, u. å.2).

Diagnostiseringsverktøyet inneholder deltester som gir en vurdering av prosesser som er viktige ved tilegnelsen av god lese- og avkodingsferdighet (Høien & Lundberg, 2012, s. 205). Logos er standardisert for 3.-10. trinn i grunnskolen og for voksne. Dette vil si at en ikke kan diagnostisere elever med dysleksi med sikkerhet før de går i 3. klasse. Logos kan også brukes i 2. trinn til å avdekke hvilke delferdigheter i leseprosessen eleven ikke mestrer (Høien, 2014, s. 92). Hensikten med å utrede med Logos i 2. klasse er å danne et grunnlag for å sette inn individuelt tilpassede tiltak fremfor å diagnostisere.

I tillegg til grundig kartlegging av ordavkodingsstrategier må det gjennomføres en grundig diagnostisering av rettskrivingsvansker ved mistanke om dysleksi. De mest brukte metodene for å oppnå informasjon om dette er orddiktat, skriving av nonord, setningsdiktat og friskriving. En analyse av rettskrivingsferdighetene til elevene gir nyttig informasjon om hvilken strategi eller hvilke strategier elever bruker i stavingen av ord, og hvor godt disse strategiene fungerer (Høien & Lundberg, 2012, s. 241). Høien og Lundberg hevder videre at kartleggingen må kompletteres med en analyse av elevens språklige funksjoner, en undersøkelse av leseforståelsen og en kartlegging av faktorer som muligens kan hindre tilegnelsen av lese- og skriveferdigheten. Blant faktorene som kan hindre god lese- og skriveutvikling nevnes forsinket språkutvikling, synsvansker, hørselsvansker, emosjonelle problemer, motivasjonsproblemer og mangelfull undervisning. Målet med diagnostiseringen er å få en større innsikt i elevens sterke og svake sider. Dette gir gode grunnlag for planlegging av videre pedagogiske tiltak for hver enkelt elev.

Når det gis en dysleksidiagnose er det viktig at det foretas konkrete vurderinger av hva undervisningen skal innebære i hvert enkelt tilfelle. Opplegget skal være planlagt og gjennomført ut fra den enkelte elevs behov og det skal dermed utvikles det en individuell opplæringsplan (IOP) for hver elev som får spesialpedagogisk undervisning (Tangen, 2012, s. 109). Da dysleksi kan arte seg forskjellig fra individ til individ har elever med denne vansken

krav på individuell undervisning basert på deres faglige, individuelle og evidensbaserte utfordringer med tilhørende forslag til tiltak med beviselig effekt (Helland, 2012, s. 295). Dysleksidiagnosen forløser blant annet krav på datahjelpemidler og andre tilrettelagte læremidler. Elever i grunnskolen med spesifikke lesevansker har rett på støtte til anskaffelse av PC, og i søknaden om dette må en kunne dokumentere at PC eller nettbrett skal inngå i det pedagogiske arbeidet ved skolen (NAV.no, 2016). Elever med lese- og skrivevansker har også rett på læremidler som lydbøker og digitale bøker. Når det gjelder digitale hjelpemidler, er det PPT og skolen som har ansvar for at eleven har tilgang på riktig utstyr og læremidler (Opplæringslova, 2002, § 9-3).

3.4.2 Ulike perspektiver på diagnostisering av dysleksi

Som nevnt er det usikkerhet og vaghet rundt dysleksiens opphav og definisjon. Ulike tolkninger åpner for ulik praksis (Solvang, 2007, s. 80). Foreldre, lærere, organisasjoner som representerer dyslektikere og statlige etater og departementer, som Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, er blant aktørene som påvirker praksis ved dysleksi og utvikling av dysleksiens sosiale mening innenfor skolen. Blant noen av disse aktørene understrekes de konstruktive sosiale styrkene relatert til dysleksidiagnosen, mens andre anser dysleksidiagnosen som skadelig for læringsprosessen (Solvang, 2007, s. 79). Det finnes dermed ulike perspektiver på dysleksidiagnosen. Den diagnostiske tradisjonen baserer seg på spesialundervisning og eksklusjon fra klasserommet. Normalitetstradisjonen er på sin side basert på sosiologisk tenkning og er orientert mot normalisering og at undervisningen tilpasses den enkelte elev på en slik måte at barnet ikke fjernes fra klasserommet (Helland, 2012, s. 159). Normalitetstradisjonen legger frem ulike negative følger ved dysleksidiagnosen. De hevder at diagnosen tilhører barnet og at dette fremmer et fokus på barnet som problembærer. Dette fører til en potensiell hindring for integrering i klasserommet (Solvang, 2007, s. 86) og at forventninger til elevens prestasjoner svekkes (Solvang, 2007, s. 87). Videre hevder de at diagnosen gjenspeiler et ønske om å fjerne naturlige forskjeller i læring og evner hos elever (Solvang, 2007, s. 88). Diagnostiseringstradisjonen hevder på sin side at dysleksidiagnosen har positive sosiale konsekvenser for elever med dysleksi. Blant konsekvensene som trekkes frem er de-stigmatisering av elevens intellektuelle evner (Solvang, 2007, s. 84), fordeling av ressurser og rettigheter som kommer med diagnosen og at eleven dermed får mer sosial kontroll fremfor at de blir ansett som problembærere (Solvang, 2007, s. 86).

Holdninger som representeres i disse praksisretningene forventes også å finnes blant informantene og et interessant aspekt vil være begrunnelsene de legger til grunn for sine perspektiver. Det er etablert innen forskning at en persons holdninger rundt ulike tema har signifikant betydning for personens oppførsel og handlinger i forbindelse med disse temaene (Gwernan-Jones & Burden, 2010, s. 67). Læreres holdninger til dysleksi vil trolig påvirke deres praksis når det gjelder håndteringen av denne vansken.

I en studie undersøkte Apold og Solvang (2000, s. 293) hvordan norske lærere, logopeder og foreldre tolket vansker med lesing og skriving. Funnene indikerte at den diagnostiske dysleksimodellen var sterkt støttet av lærere, selv om den ble fremstilt som problematisk. Forskerne tolket at drivkraften bak disse holdningene henholdsvis var reguleringer i skolelover og en opplevd trussel fra rettssaker og eventuelt andre negative konsekvenser ved manglende handling når det gjelder lese- og skrivevansker.

Antall norske elever som mottar spesialundervisning har økt betraktelig de siste årene (Fasting, Hausstätter & Turmo, 2011, s. 87). Dette til tross for at politiske og akademiske satsinger i hovedsak tar utgangspunkt i prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 2008, § 1-3), og at individfunderte tiltak skal reduseres og erstattes av innsatser i form av tilpasset opplæring og undervisning av høy kvalitet. Fasting, Hausstätter og Turmo (2011, s. 86) spekulerer i hvorvidt økt bruk av spesialundervisning er et uttrykk for at skoler og lærere har en annen pedagogisk oppfatning enn tilpasset opplæring, eller om det er et resultat av endrede krav og forventninger fra samfunnet til skolen.

Diskusjonen rundt hvordan dysleksidiagnosen bør håndteres i praksis preges av dilemmaer og motstridende holdninger på et samfunnsnivå. Salen (2015, s. 21) hevder at det burde være et helhetlig undervisningsopplegg for elever med dysleksi, og at effekten av eventuelle tiltak må vurderes kontinuerlig. Hun baserer dette på at den beste opplæringen for dyslektikere skjer i sammenkomsten av allmennpedagogiske prinsipper og spesialpedagogisk tenkning.

4.0 Vitenskapelige betraktninger og metode

I dette kapittelet presenteres våre fremgangsmåter for å kunne besvare spørsmålene fra problemstillingen.

4.1 Vitenskapsteori

All forskning har en paradigmatisk og vitenskapsteoretisk forankring der forskeren velger en innfallsvinkel til det som skal studeres (Krumsvik, 2014, s. 58). Eksempler på slike vitenskapsteoretiske forankringer er kognitivismen, konstruktivismen og positivismen (Postholm, 2010, s. 20). Disse har forskjellige perspektiver på hvordan fenomener i verden henger sammen, tanker rundt hvordan en kan erkjenne kunnskap og tanker om hvordan en kan komme frem til eller skape ny kunnskap. Valg av teoretisk forankring har dermed en rekke konsekvenser for hvordan forskningsarbeidet gjennomføres. En kan si at vi som forskere tar på oss et sett med ”briller” som regulerer hva vi ser. Vi har ulike syn på verden og stiller ulike spørsmål, som danner grunnlag for ulike vitenskapsteoretiske forankringer.

Kognitivismen og positivismen blir ofte oppfattet som motsetninger, men begge tilnærmingene står for ideen om at mennesket selv ikke skaper eller konstruerer kunnskapen som etterhvert blir deres egen virkelighetsoppfatning (Postholm, 2010, s. 21). Kunnskap blir innenfor disse tilnærmingene oppfattet som noe uforanderlig. Innenfor den positivistiske tilnærmingen blir kunnskap sett på som uavhengig av mennesket. Mennesker erverver kunnskap gjennom å bli presentert for sanseinntrykk og blir dermed ikke oppfattet som aktivt deltakende i egen læring. Innenfor den kognitivistiske tilnærmingen blir kunnskap sett på som medfødte kapasiteter som formes gjennom ytre påvirkning. Middelveien mellom disse tilnærmingene blir ofte omtalt som konstruktivismen. Her blir kunnskap oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening skapt mellom mennesker i en sosial samhandling. Følgelig er kunnskap i stadig endring og fornyelse, og menneskets forståelse av verden påvirkes av den sosiale, kulturelle og historiske konteksten som det lever i. Da vi ønsker å undersøke holdninger, erfaringer og opplevelser i en sosial setting forutsetter vi en konstruktivistisk kunnskapstilnærming.

4. 2 Vitenskapelige betraktninger

4.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Fenomenologi baserer seg på tanken om at mennesket konstruerer sin virkeligheten og at enkeltindividets oppfatninger og holdninger varierer på bakgrunn av interesse, historie og

forståelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 171). Et menneske er ikke et objekt, og må derfor studeres som handlende, følende, menende, opplevende og forstående. Som forskere er vi interessert i den enkeltes bevissthet om eller forståelse av et fenomen. Dette krever at vi må å sette oss inn i og forstå informantenes synspunkter. Her er hermeneutikken aktuell. Hermeneutikken vektlegger betydningen av å fortolke og analysere tekst ved å lete etter dypere meningsinnhold enn hva som umiddelbart viser seg (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 69). Slik analyse blir ofte omtalt som den hermeneutiske sirkelen der deler av tekst tolkes til større mening. Den hermeneutiske sirkelen fremstiller at for å forstå noe som har mening må en alltid gå ut fra en forforståelse av helheten som delene befinner seg i (Alnes, 2015). Vår forforståelse påvirker vårt syn på det vi undersøker, og vår analyse og forståelse av delene påvirker igjen vår overordnede forforståelse. Vi er dermed en aktiv del av det vi undersøker.

4.2.2 Kvalitativ metode

Innen samfunnsvitenskapelig metodelære er det vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 27). Forenklet sett kan en si at kvantitativ forskning avdekker hvorvidt noe skjer, mens kvalitativ forskning avdekker hvorfor det skjer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 95). Gjennom bruk av kvantitative metoder oppnår en informasjon i form av tall om for eksempel kjønn, alder og inntekt. Dataene kan kvantifiseres, og videre benyttes til å lese sammenhenger og tendenser, som kan generaliseres til en større populasjon. I kvalitative metoder er en mindre opptatt av årsakssammenhenger og mer opptatt av å forstå og beskrive hvordan mennesket oppfatter verden. Kvalitative metoder er særlig hensiktsmessige når en skal undersøke fenomener som en ikke kjenner godt til, som det er forsket lite på og som en ønsker å forstå mer fylldig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 28).

Med utgangspunkt i problemstillingen ble det mest aktuelt å benytte kvalitative metoder for denne studien. Vi ønsket å oppnå en dypere forståelse av læreres kunnskap om og holdninger til dysleksi. Det var derfor ønskelig å innhente data i form av detaljerte beskrivelser fra lærere om deres erfaringer og opplevelser rundt temaene. Et annet argument for kvalitativ metodevalg er at det ikke foreligger nasjonal forskning om læreres kunnskap og holdninger til dysleksi.

4.3 Forskningsmetoder

Studiens problemstilling styrer valg av metode. Dette vil si at alle beslutninger med hensyn til utvalgsstrategi, rekruttering av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, datainnsamling, dataanalyse, fortolkning og rapportering styres av problemstillingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 54). Problemstillingen dreier seg om å besvare to spørsmål: *hva og hvem skal undersøkes*. I vår studie er problemstillingen som nevnt: *“Hvordan er læreres kunnskap, praksis og holdninger til tidlig innsats og diagnostisering ved dysleksi?”*. *Hva* som ble undersøkt i denne konteksten var kunnskap, praksis og holdninger til dysleksi. *Hvem* som ble undersøkt var lærere som underviser i den første lese- og skriveopplæringen.

4.3.1 Litteraturgjennomgang

For å kunne planlegge en studie må en først redegjøre for forskning som allerede finnes på området og hvilke metoder som vanligvis benyttes i fagfeltet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 105). Uten presentasjon av eksisterende kunnskap om temaet som skal undersøkes er det vanskelig å avgjøre om kunnskapen som innhentes via forskningsmetodene er ny og dermed hvilket vitenskapelig bidrag undersøkelsen representerer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 123).

I vår litteraturgjennomgang presenteres forskning på dysleksi, tidlig innsats, diagnostisering og læreres kunnskap om dysleksi. Grunnlitteraturen i studien er bøkene *“Språk og dysleksi”* (Helland, 2012), *“Prinsipper for god leseopplæring”* (Frost, 2003) og *“Dysleksi: fra teori til praksis”* (Høien & Lundberg, 2012), samt artikler fra Klinkenberg (2014; 2016) om nyere forskning på dysleksi, tidlig identifikasjon og innsats. Videre har vi tatt utgangspunkt i relevante studier presentert i grunnlitteraturen. Forskning om læreres kunnskap om dysleksi har blitt innhentet via Oria. Søkeordene som ble benyttet var: *“teacher*”, “dyslexia”, “specific reading disorder”, “ident*”, “know*”, “lærer*”, “dysleksi”* og *“kunnskap”*. Forskning på holdninger til dysleksidiagnosen ble også innhentet via Oria der følgende søkeord ble benyttet: *“dyslexia”, “diagnos*”, “attitude*”, “teacher*”, “perspective*”, “dysleksi”, “diagnose*”, “holdning*”, “lærer*”, “perspektiv*”*.

4.3.2 Kvalitativt Forskningsintervju

En fenomenologisk tilnærming legger et bakteppe for kvalitativ datainnsamling og analyse, og det kvalitative forskningsintervjuet er normalt den metoden som tas i bruk ved fenomenologiske studier (Postholm, 2010, s. 43). Metoden gjør det mulig å oppnå detaljerte

beskrivelser av det vi studerer og er et godt redskap når en ønsker å forstå intervjupersonens perspektiver (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 145). Det kvalitative forskningsintervjuet er en metode basert på en samtale om et tema med struktur og formål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21).

Semistrukturert intervju

Innenfor det kvalitative forskningsintervjuet er det et kontinuum fra strukturert til ustrukturert intervju (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 148). I strukturerte intervju er tema, spørsmål og rekkefølge fastsatt på forhånd. Dette kan minne om spørreskjemaer, men svaralternativene er ikke tilrettelagt på forhånd og informantene kan formulere egne beskrivelser om fenomenet som undersøkes. Ustrukturerte intervju er relativt uformelle og består av spørsmål rundt et tema. Spørsmål og rekkefølgen spørsmålene stilles i er ikke avgjort på forhånd. En utfordring ved ustrukturerte intervju kan være at samtalene med de ulike informantene varierer i innhold, og det kan bli vanskelig å sammenligne eller trekke ut en essens fra svarene.

Mellom disse to ytterpunktene finner vi det semistrukturerte intervjuet, som vi benyttet i denne studien. Dette for å oppnå en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 149). Intervjuene ble gjennomført én-til-én. Informantene ble stilt de samme spørsmålene, men det var åpnet for spontane utdyppinger og tilleggsspørsmål dersom dette var aktuelt. Vi fulgte en overordnet intervjuguide der rekkefølge på tema og spørsmål kunne variere for å oppnå en mest mulig naturlig intervjusituasjon. Vi benyttet lydopptak i gjennomføringen av intervjuene slik at vi kunne fokusere på intervjuets emne og samtalens dynamikk.

Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 149). For å besvare studiens problemstilling ble intervjuguiden (Vedlegg 2) utformet med en sterk tilknytning til denne og forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene ble benyttet til å utvikle overordnede tema for intervjuguiden. Studiens tema er: læreres kunnskap om dysleksi, skolen og lærerens rutiner for håndtering av dysleksi, læreres holdninger til tidlig innsats og diagnostisering ved dysleksi

og åpenhet for endring av praksis. Disse temaene var overordnede i intervjuguiden.

Intervjuene ble gjennomført i januar 2017.

Utvalgsstrategi og rekruttering av informanter

I kvalitative undersøkelser har en som regel en oppfatning av hvem som har kunnskap om fenomenet som undersøkes og et randomisert utvalg er derfor lite hensiktsmessig (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 113). Den hensiktsmessige og aktuelle målgruppen for studien var lærere som underviser i den første lese- og skriveopplæringen. Det ble derfor benyttet en strategisk utvelgelse av informanter til studien.

Til å begynne med kontaktet vi rektorer ved ulike barneskoler på Vest- og Østlandet for å undersøke om de ønsket å delta i studien. Ved interesse sendte vi utfyllende informasjon på mail og lærere som var interesserte i å delta kunne dermed ta kontakt. Totalt rekrutterte vi fem informanter, to fra Vestlandet og tre fra Østlandet. Et utvalg på fem lærere vil naturligvis ikke kunne generaliseres til hele lærerpopulasjonen, men det kan likevel være mulig å identifisere en felles essens, eller likheter og ulikheter mellom informantene (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 269). Før vi gjennomførte intervjuene ønsket vi variasjon i utvalget i henhold til kjønn, alder og geografisk tilhørighet. Alle informantene er kvinner mellom 29-60 år fra Øst- og Vestlandet.

Transkripsjon

Proessen der den muntlige talen overføres til skriftlig form kalles transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). I denne prosessen kan en miste viktige aspekter ved informantenes responser, som kroppsspråk, dramaturgi, ironi og tonefall (Krumsvik, 2014, s. 131). Vi utarbeidet dermed en transkripsjonsprosedyre med felles retningslinjer for hvordan transkripsjonen skulle gjennomføres. Uten slike retningslinjer ville det vært vanskelig å foreta sammenligninger på tvers av intervjuene.

Analyse av data

Etter transkripsjonen av intervjuene forelå dataene i form av tekst som måtte bearbeides og analyseres. I kvalitativ forskning finnes det ulike måter å analysere og tolke data på for å finne essensen i fenomenet (Postholm, 2010, s. 44). Strategi- og analysemetoder blir valgt på grunnlag av formål og emne i studien.

En utfordring ved kvalitative forskningsintervju kan være å finne relevante utsagn i en stor mengde data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 161). I analysen av data reduserte vi informasjonsmengden for å gjøre den mer håndterlig å jobbe med. Vi forsøkte å organisere datamaterialet på en måte som gjorde at vi kunne besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Da intervjuguiden ble utviklet i tilknytning til problemstillingen og forskningsspørsmålene tok vi utgangspunkt i denne i organiseringen av datamaterialet. I første del av informasjonsreduksjonsprosessen så vi bort fra informasjon som ikke var relevant for forskningens problemstilling, dette gjaldt for eksempel naturlige avsporinger i intervjusamtalen. Videre benyttet vi en kategorisk inndeling av data, der kategoriene tok utgangspunkt i intervjuguiden. En fordel med slik kategorisering er at informantenes utsagn sorteres i grupper som viser til fellestrekk. Kategoriseringen fører også til at datamengden reduseres. En negativ følge av å forkorte kvalitative data kan være at aspekter ved informantenes holdninger og meninger kan bortfalle.

For å finne mønstre i datamaterialet var det hensiktsmessig å kode datamaterialet i analyseringsprosessen. Kodingen tok utgangspunkt i kategoriene og ble videreutviklet ved interessante momenter som dukket opp i løpet av intervjuene. Koding ble gjort ved å sette merkelapper tilhørende de ulike kategoriene, og disse ble satt på bakgrunn av informantenes utsagn og hva vi tolket ut fra disse.

Å analysere betyr å dele opp data i elementer. Målet er å avdekke budskap eller mening i utsagn slik at en kan identifisere fellestrekk i datamaterialet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 162). I studien omtales informantene som ”informant 1”, ”informant 2” osv. for å kunne avdekke eventuelle fellestrekk, motsetninger eller tendenser. Når data er analysert trekker forskeren en konklusjon som skal svare på problemstillingen. Å tolke derimot betyr å sette data inn i en større ramme eller sammenheng. Fortolkningen av meningsinnholdet informantene uttrykker går utover det som direkte blir sagt, og en kan identifisere meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart. Tolkningen fungerer dermed som en motpart til tekstreduksjonsteknikkene i kategoriseringen av data fordi resultatet er formulert i flere ord enn de opprinnelige utsagnene som er fortolket (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 218).

4.4 Validitet og reliabilitet

Validitetsbegrepet i kvalitativ forskning handler om i hvilken grad forskningsfunnene er gyldige for utvalget og det fenomenet som er undersøkt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 232). Det er ulike faktorer som kan styrke eller svekke studiens validitet og det er derfor viktig at de forskjellige delene av studien kvalitetssikres. Vi skiller gjerne mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet (kredibilitet) i kvalitative studier dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. Ekstern validitet (overføringsverdi) handler om hvorvidt resultatene i studien kan overføres til lignende fenomener.

Den interne validiteten for denne studien er avhengig av intervjuguidens kvalitet og analysens gyldighet. Intervjuguiden er et verktøy for å besvare problemstillingen og kvaliteten vil derfor avhenge av hvilken grad den gjør det (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). For å øke kvaliteten på intervjuguiden tok vi utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål i utviklingen av tema og spørsmål. Ved å gjennomføre et pilotintervju med en lærer innen målgruppen fikk vi bekreftet at svarene var relevante for problemstillingen, og vi fikk tilbakemeldinger på noen forbedringsområder. På denne måten fikk vi også bekreftet at spørsmålene ikke var tvetydige, ledende eller provoserende. Det ble også gjennomført en rekke prøveintervjuer med familie og venner for å sikre at spørsmålene vi stilte var enkle å forstå.

Å oppnå ekstern validitet gjennom kvalitative forskningsintervju er generelt vanskelig. Da vi benyttet 5 informanter i studien er overføringsverdien ikke så høy som en kunne ønske. Med et lite og ikke-representativt utvalg kan ikke resultatene overføres til hele lærerpopulasjonen. Selv om denne studien ikke vil kunne oppnå ytre validitet vil den kunne være en inspirasjonskilde til videre forskning. En metode en kan benytte for å øke ekstern validitet i kvalitative studier er å sammenligne informantens besvarelser med tilgrensende eller lignende studier (Krumsvik, 2014, s. 153).

Validitetsbegrepet omfatter også hvordan en tolker de innsamlede dataene fra intervjuene (Krumsvik, 2014, s. 154). Det er først og fremst informantens stemmer som skal høres i fenomenologisk-hermeneutiske studier. Vi har dermed forsøkt å fremstille resultatene i en riktig kontekst. Dette kan være en utfordring siden vi som forskere er det viktigste forskningsverktøyet. Vi tolker og trekker ut essensen av det informantene formidler og

forsøker å skape mening fra utsagnene gjennom våre erfaringer, opplevelser og teorier. Dette innebærer at studien er verdiladet og forskningen kan således ikke oppnå fullstendig objektivitet (Creswell, referert i Postholm, 2010, s. 26). For å redusere vår påvirkning forstøkte vi å tilstrebe objektivitet gjennom bevissthet rundt vår egen forforståelse av fenomenet. Videre har vi redegjort for våre personlige perspektiver og meninger i håp om at leseren skal forstå i hvilken grad dette har påvirket prosessen. Vi forsøkte også å forholde oss nøytrale i analysen av datamaterialet.

Reliabilitet er sterkt knyttet til validitet. I kvalitativ forskning handler reliabilitetsbegrepet hovedsakelig om pålitelighet (Krumsvik, 2014, s. 158). I likhet med validitet, skiller vi mellom intern og ekstern reliabilitet. Intern reliabilitet fremkommer når flere observatører er enige i det som blir observert. Ekstern reliabilitet er knyttet til om studien kan repliseres. Den interne reliabiliteten for studien økes da vi er to forskere som analyserte meningsinnholdet i utsagnene til informantene. Vi har forsøkt å øke den eksterne reliabiliteten ved å beskrive alle leddene i forskningsprosessen så nøyaktig som mulig og ved å være transparente slik at forskningen kan repliseres.

4.5 Etikk

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 83). Slike retningslinjer gjelder også innen forskningsvirksomhet og etiske problemstillinger oppstår når forskning direkte berører mennesker ved datainnsamlingen, for eksempel gjennom intervju. En bør ta hensyn til mulige etiske problemer fra begynnelsen av studien til det endelige produktet fremstilles (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80).

Som forskere har vi meldeplikt i henhold til personopplysningsloven dersom forskningen omfatter behandling av personopplysninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 88). Da vi samlet inn opplysninger som direkte eller indirekte kunne identifisere informantene søkte vi om godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD). Denne ble godkjent i januar 2017 (Vedlegg 1).

Ifølge personopplysningsloven kreves samtykke fra enkeltpersoner om deltakelse i forskning hvis de kan identifiseres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 91). For å sikre frivillig deltakelse mottok informantene en skriftlig samtykkeerklæring med informasjon om

studien og behandling av personopplysninger (Vedlegg 3). Her fikk de blant annet informasjon om frivillig deltakelse og muligheten til å trekke seg fra studien når som helst uten årsak.

Ifølge forvaltningsloven skal all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner være taushetsbelagt (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 83). For å forhindre at personlige opplysninger om informantene kan tilbakeføres ble de oppbevart separat og ikke elektronisk. Videre blir lydopptak og transkripsjoner slettet ved prosjektets slutt. Vi har fremstilt resultatene i studien i anonymisert form slik at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersonene.

Tidlig identifikasjon og diagnostisering er ikke akseptert i alle pedagogiske miljøer og vi forventer dermed at informantene vil ha ulike perspektiver til disse temaene. Vi er spent på begrunnelsene som informantene legger frem når de presenteres for nyere forskning på tidlig innsats. Temaet for undersøkelsen er svært aktuelt og omdiskutert og kan derfor oppleves ubehagelig for informantene å uttale seg om. Likevel antar vi at dette ikke var tilfellet da informantene selv ønsket å delta i studien. For å unngå uheldig påvirkning på informantene utformet vi intervjuguiden slik at vi ikke stilte kompliserte, nærgående og intime spørsmål. I analysen har vi forsøkt å gjengi informantenes utsagn på en måte som gjenspeiler deres perspektiver og meninger slik at de ikke opplever å bli fremstilt på en måte de ikke kjenner seg igjen i.

5.0 Empiri

I dette kapittelet presenteres studiens funn. Empirien er blitt innhentet via kvalitative forskningsintervju med 5 informanter fra Øst- og Vestlandet. Disse er alle kvinnelige lærere mellom 29-60 år som underviser eller har undervist i lese- og skriveopplæringen for 1.-4. klasse. Kategoriseringen av svarene tok utgangspunkt i intervjuguiden. Første tema er læreres kunnskap om dysleksi. Rutiner for identifisering, innføring av tiltak og diagnostisering er slått sammen til ett tema; skolen og lærerens rutiner for håndtering av dysleksi. Videre har vi opprettet en kategori for informantenes holdninger til kartlegging, diagnostisering og tidlig innsats. Under dette temaet har vi lagt til ”vent og se”-holdninger. Siste temaet er åpenhet for endring av praksis.

5.1 Informantenes kunnskap om dysleksi

Ingen av informantene trakk frem lærerutdanningen som en kilde til kunnskap om dysleksi. Tre av informantene (I1, I2, I3) formidlet at de i liten eller ingen grad hadde undervisning om temaet i lærerutdanningen. ”*Det vi har fått gjennom utdanninga er ganske tynt og det er minimalt det vi har fått vite om dysleksi*” (Informant 1). De tre informantene (I1, I2, I3) formidlet videre at de må oppsøke informasjon om dysleksi på egenhånd. Utover dette har tre informanter (I3, I4, I5) videreutdanning innen blant annet pedagogikk, tilpasset opplæring og lesing der dysleksi var inkludert i undervisningen. Ingen av informantene har deltatt på kurs om lese- og skrivevansker i forbindelse med arbeidsstedet, men noen av informantene (I1, I3) har hatt kurs i norsk der normal lese- og skriveutvikling var et tema.

Fire av informantene (I2, I3, I4, I5) formidlet at de har oppnådd kunnskap om dysleksi gjennom arbeidserfaring. Dette ved å rådføre seg med kollegaer og gjennom erfaring med elever med slike vansker. Informant 1 trakk også frem arbeidserfaring som en viktig kilde til kunnskap og hevdet at hun på bakgrunn av relativt kort arbeidserfaring ikke har nok kjennskap til temaet ”*Det kan jo hende når du bare har jobbet fem år at du har for kort perspektiv å si så veldig mye*”.

På spørsmål om hvordan de ville beskrevet egen kunnskap om dysleksi virket det som at tre av informantene (I2, I3, I4) var delvis tilfreds. Informant 3 svarte: ”*Hvis jeg skal ta det i forhold til andre lærere vet jeg kanskje vel så mye som andre, men jeg føler det er mye spørsmålstejn*”. To av informantene (I1, I5) uttrykte derimot at de ikke er like tilfreds med eget kunnskapsnivå. Informant 1 svarte kort og konsist: ”*Dårlig*”, mens informant 5 skildret ”*Jeg stoler ikke på den (kunnskapen) alene, jeg har ikke vært nok bort i det*”. Alle informantene ytret et ønske om å oppnå mer kunnskap om temaet da de hevdet at kunnskap aldri kan bli tilstrekkelig. Flere av informantene (I1, I4, I5) opplevde et behov for fagfolk med spisskompetanse når det gjelder dysleksi.

5.2 Skolen og lærerens rutiner for håndtering av dysleksi

5.2.1 Perspektiver på forskjellen mellom identifisering og diagnostisering

Tre av informantene (I1, I3, I5) mente at en forskjell mellom identifisering og diagnostisering er at de som lærere selv er ansvarlige for å identifisere elever med dysleksi, mens diagnostiseringen er PPT eller spesialpedagogens ansvar. Informant 5:

”Jeg tenker at identifisering handler om, forutsatt at jeg gjør noe med det, min egen praksis. Mens diagnostisering går på ressursiden igjen. Det å sikre ressurser som ligger i systemet. Så diagnosen er, sånn som vi har det i dag, viktig for å sikre de ressursene”.

Informant 2 hevdet at det er mye av det samme som bør gjøres uavhengig av om vansken er identifisert eller diagnostisert. Hun mente videre at begge formene fører til at en ser hva eleven har behov for av tilpasning og tiltak. Informant 4 hevdet at en ikke kan være sikker på at det faktisk er dysleksi før diagnosen foreligger og fremhevet den systematiske fremgangsmåten ved diagnostisering som vanligvis ikke ligger til grunn ved identifisering.

5.2.2 Rutiner ved identifisering av dysleksi

Fire av informantene (I2, I3, I4, I5) fremla at skolene har rutiner for å identifisere elever med dysleksi. Informantene på Østlandet (I2, I3, I5) oppga at de benytter kartleggingsverktøyet SOL (Systematisk Observasjon av Lesing) i lese- og skriveopplæringen. Én av informantene (I2) formidlet at de også har benyttet Språk 6-16 i forbindelse med kartlegging av lese- og skrivevansker. Den ene skolen på Østlandet har et ressursteam der de arbeider aktivt med utviklingen av en plan for identifisering og håndtering av lese- og skrivevansker, mens den andre skolen på Østlandet har bekymringsmøter 2 ganger i året om ”svake” elever uten enkeltvedtak. To av informantene (I1, I4) som underviser på samme skole uttrykte motstridende informasjon om skolens rutiner for å identifisere elever med dysleksi. Informant 1 hevdet at til tross for at de følger de obligatoriske kartleggingsprøvene er det ikke konkrete systemer for å oppdage elever med dysleksi på skolen: *”Det eneste er disse obligatoriske kartleggingsprøvene som bør si noe om elevene, men det avhenger av at læreren har kunnskap og følger opp”*. Informant 4 hevdet på motsatt side at skolen har rutiner for å oppdage elever med dysleksi.

Når det kommer til informantenes egne rutiner for å oppdage elever med dysleksi viste det seg at de benytter ulike strategier. Fire av informantene (I2, I3, I4, I5) trakk frem vurdering av elevens fonologiske ferdigheter som en strategi. Forskjellige metoder som ble trukket frem var elevens evne til å lytte ut lyder, bruke rim og regler, lesing av non-ord og bokstavlydkunnskap. Videre nevnte fire av informantene at de regelmessig hører elevene i lesing (I1, I2, I3, I5). To av informantene (I1, I3, I4) benytter også resultater fra kartleggingsprøvene til å oppdage elever med lese- og skrivevansker.

Informantene trakk frem ulike faktorer som kan gjøre det vanskelig å identifisere elever med dysleksi. Alle argumenterte for at dysleksi kan være en relativt skjult vanske med utgangspunkt i ulike årsaker. Årsakene som ble nevnt var at elever med dysleksi kan benytte kompensierende strategier (I2, I3), utvikle atferdsproblemer (I3) og at vansken er sammensatt (I2, I3, I4). Videre hevdet tre av informantene (I2, I4, I5) at vansken også kan være vanskelig å identifisere tidlig nok. Informant 2 trakk frem mangel på identifiseringsverktøy som en av årsakene til dette. Lite erfaring med dysleksi (I1, I5) og uforutsigbarhet i bemanningen på skolen (I5) ble også beskrevet som faktorer som gjør identifisering av dysleksi vanskelig. Informant 5 formidlet følgende:

”Jeg ser veldig gruppen og jeg merker at barne- og ungdomsarbeidere, assistenter eller en annen faglærer kan få fatt i detaljer om enkeltelever som jeg ikke ser. Så det er sikkert ting som jeg burde satt i gang tidligere som jeg ikke gjør fordi jeg ikke ser det.”

5.2.3 Rutiner ved innføring av tiltak

Fire av informantene (I1, I2, I4, I5) la frem at tidspunkt for igangsetting av tiltak ved dysleksi varierer. Informant 1 formidlet at *”det er litt forskjellig fordi det går litt sakte, så det kan være ulike tidspunkt. Noen få i første og andre, men de fleste senere”*. Selv om flere informanter formidlet at tidspunkt for innføring av tiltak varierer på bakgrunn av at vanskene identifiseres på ulike tidspunkt, hevdet fire av informantene (I1, I2, I3, I4) at de forsøker å sette i gang tiltak så tidlig som mulig. Informant 3 hevdet at de jobber mye med lesesvake elever i første og andre klasse fordi hun mener at tidlig innsats er viktig.

Ifølge tre av informantene (I3, I4, I5) settes tiltakene vanligvis inn når vanskene oppdages. Informant 4 formidlet: *”Vi må bare bruke de ressursene vi har. Det er viktig å komme fort i gang”*. To av informantene (I1, I2) la derimot frem at det ikke alltid er slik at tiltak settes i gang når vanskene oppdages fordi det er avhengig av de tilgjengelige ressursene på skolen eller trinnet. Begge informantene formidlet at ressursene må fordeles på alle barna og at det ved mangel på ressurser kan gå ut over elever med ulike vansker som ikke har fått noe enkeltvedtak enda.

Tre av informantene (I2, I3, I5) kommuniserte at tiltak har god effekt dersom de implementeres både i klasserommet og i spesialundervisning. Informant 1 formidlet at tilpasset opplæring i klasserommet gir god effekt, mens informant 4 trakk frem spesialundervisning som et effektivt tiltak. Ifølge alle informantene er motivasjon og mestring viktige faktorer for hvorvidt tiltakene har effekt. Ressurser ble også trukket frem som et moment, og de viktigste nevnte ressursene var bruk av tekniske hjelpemidler (I2, I3, I4, I5) og lærerens kunnskap om tiltak og tilrettelegging for elever med dysleksi (I1, I3). Informant 3 formulerte at elevene ikke trenger dysleksidiagnose for å få tilrettelagt undervisning med datahjelpemidler på skolen, men også at de ikke har behov for dette før 5. klasse: *”Vi ser hvem som har behov for det også får de det. Det er fra femte, før det så har de ikke noen stor nytte av det. Alt blir lest opp og gjennomgått i klassene.”*

5.2.4 Rutiner ved til diagnostisering

Fire av informantene (I1, I2, I3, I5) kommuniserte at diagnosen vanligvis er på plass i løpet av 5. klasse, men at dette også varierer fra 3.-7. klasse. To av informantene (I1, I2) hevdet at prosessen med diagnostisering er lang og at diagnosen dermed ofte er på plass senere enn ønsket. En av skolene på Østlandet og skolen på Vestlandet har ansatt spesialpedagog som utfører LOGOS-testing av elever ved mistanke om dysleksi. Fire av informantene (I1, I2, I4, I5) formidlet at diagnosen ideelt bør foreligge tidligere enn hva som praktiseres på arbeidsplassen. Informant 5 sa:

”Jeg tenker at den burde foreligge så tidlig som mulig hvis man kan gjøre det med sikkerhet. Hvis man hadde hatt en måte å kunne si dette tidlig i småskoletrinnet så synes jeg det er viktig å gjøre.”

Flesteparten av informantene (I1, I2, I4, I5) hevdet at diagnosen bør foreligge så tidlig som mulig, ideelt på småskoletrinnet.

5.3 Informantenes holdninger til kartlegging, diagnostisering og tidlig innsats.

5.3.1 Holdninger til kartlegging i barnehagen

Fire av informantene (I1, I3, I4, I5) formidlet at de er skeptiske til kartlegging av barn i barnehagen på bakgrunn av ulike argumenter. Disse argumentene var blant annet at barnehagebarn bør få lov til å være barnehagebarn (I3, I5), at testing kun bør gjennomføres ved behov (I1, I4, I5) og at den selvstyrte leken er viktig (I3, I5). Informant 3 uttrykte: *” Hvis*

det er noe sånn som det var en tendens til, språkforskning, der barnet nesten ikke fikk lov til å leke, så er jeg litt redd.” Til tross for skepsis mente to (I3, I5) av informantene at det ville vært en fordel med tidlig identifisering dersom det ikke gikk på bekostning av leken.

Informant 5 utdypet dette:

”Hvis man snakker om dagens barnehage og dagens skole så er det litt offentlig fattigdom på et vis. Det er for mange i en gruppe, for mange som skal ha hjelp, for dårlige ressurser, for dårlig kontinuitet og for lite kunnskap. Det er veldig bra hvis de driver med alt som handler om å bygge opp språkfundamentet for barn, med språkleker og språklig bevissthet. Jeg er veldig enig i barnehager som er skeptiske til at man skal kartlegge mye, og at man presser det skriftlige ned.”

Tre (I1, I4, I5) av de fire informantene som uttrykte skepsis til kartlegging i barnehagen hevdet at det er viktig at barnehagen arbeider med språket og språkfundamentet, men at det skriftlige derimot ikke bør presses ned i barnehagen. Informant 2 var den eneste som ikke viste skepsis til identifisering av potensielle dyslektikere i barnehagen: *”Jeg tenker at jo tidligere jo bedre. Det er viktig med kunnskap om barnet så tidlig som mulig.”*

5.3.2 Holdninger til innføring av tiltak

Fire av informantene (I2, I3, I4, I5) hevdet at tiltakene bør settes inn i løpet av første og andre klasse. Informant 3 begrunnet dette på følgende måte:

”Det er greit å vite i overgangen barnehage-skole, i forhold til tidlig innsats og forklaring på vansker. Det at læreren vet. Da kan man sette inn de rette tiltakene. Det skal ikke så mye til å gi ekstra oppmerksomhet, tiltaket trenger ikke være så stort”.

Informant 1 uttrykte på sin side usikkerhet rundt innføring av tiltak: *”Jeg vet ikke hvor det tiltaket skal inn. Jeg har en tendens til å ville vente litt for å se om det er innafor normalutvikling eller er det forsinket eller en annen type utvikling før en tar drastiske skritt”.*

5.3.3 ”Vent og se”-holdninger

To informanter (I1, I5) formidlet at de hadde en tendens til å vente og se. Informant 1 begrunnet dette med *”jeg har en tendens til å ville vente litt for å se er innafor normalutvikling, er det en forsinket eller annen type utvikling før en tar drastiske skritt”.* Til

tross for dette sa hun også at en ikke bør vente for lenge, og at hun har opplevd å måtte mase for å få hjelp. Informant 5 synes at det er tidlig å skulle identifisere i 1. klasse, og formidlet at hun burde vært bedre på å se vansker tidlig for å kunne sette inn små tiltak som kan justere kursen.

Tre av informantene (I2, I3, I4) hevdet at de ikke venter med å sette inn tiltak ved lese- og skrivevansker. Informant 2:

”Det er ikke noe vits i å vente. For det føler jeg ofte med dysleksi at man skal vente og vente men vi ser jo allerede nå hvem som sliter med bokstaver i første klasse, etter et halvt år. Jeg tenker at tidlig innsats, man har ikke noe å tape på det. Fordi ofte så har vi en ”vent og se”-holdning her og da har man kanskje gått glipp av mye allerede som man hadde fått med seg hvis man hadde fått tilpassa lekser litt tidligere”

Informant 2 hevder at det ofte er en tendens til å ville vente og se ved mistanke om dysleksi på skolen hun underviser på, men at hun ikke er enig i denne tankegangen. Informant 3 uttrykte at de ikke ”venter og ser” på bakgrunn av at de setter inn tiltak før elevene kan diagnostiseres i 3. klasse. Hun hevdet at tiltakene er viktig tidlig, ikke diagnosen. Informant 4 fremla at hun prøver å jobbe med de elevene som strever og at de da må benytte seg av de ressursene som er tilgjengelige på bakgrunn av at det er viktig å komme fort i gang med tiltak. Hun trekker derimot også frem at barn i denne alderen (1-2. klasse) utvikler seg i ulikt tempo og at det dermed kan være vanskelig.

5.3.4 Holdninger til diagnostisering – positive og negative sider

Fire av informantene (I1, I2, I3, I5) hevdet at det kan eksistere negative sider ved en dysleksidiagnose som blant annet at eleven blir satt i bås (I1, I2, I5) og at eleven kan føle seg eller bli oppfattet som annerledes (I2, I3). Informant 2 formidlet at: *”Man skal ha aksept fordi at man er forskjellige, men hvis man ikke har det så blir det jo ekstra sårt å være den som tar frem PC-en istedenfor skriveboka.”* Informant 4 hevdet at klassemiljø er en viktig faktor for hvorvidt diagnosen får negative konsekvenser for eleven. Alle informantene fremstilte at diagnosen har positive konsekvenser fordi den utløser ekstra ressurser (I1, I2, I3, I5) og kan gi en forklaring på de opplevde vanskene (I1, I2, I3, I4, I5). Samtlige av informantene formidlet at diagnosen er nødvendig. Informant 1 uttrykte følgende: *”Hvis du har en lesevanske hvor du trenger hjelpemidlene så er det jo nødvendig. Du må rett og slett få den hjelpa du trenger.”*

5.3.5 Holdninger til diagnostisering – feildiagnostisering

To av informantene hevdet at feildiagnostisering er alvorlig dersom det fører til stempling (I1) eller feil tiltak (I1, I4). Informant 1 formidlet at en bør være varsom og ikke gå for fort frem ved diagnostisering, mens informant 4 uttrykte usikkerhet rundt dette på bakgrunn av at diagnostisering ikke er innenfor hennes arbeidsoppgaver. Informant 3 la frem argumenter både for at feildiagnostisering kan være alvorlig, men også at det ikke nødvendigvis er det. På den ene siden hevdet hun at feildiagnosen er alvorlig dersom det stopper et barn fra å jobbe. På den annen side hevdet hun at et barn som får diagnosen sannsynligvis har et problem som det er viktig å ta tak i og at det derfor er viktig å få mer informasjon om vanskene slik de arter seg hos det enkelte barnet. To av informantene (I2, I5) mente at feildiagnostisering ikke er alvorlig fordi det fører til ekstra tiltak for en elev som trolig ville hatt behov for det. Med utgangspunkt i samme argument hevdet disse informantene, samt informant 3, at en ikke bør være varsom med diagnostisering av dysleksi på bakgrunn av betenkeligheter rundt feildiagnostisering.

5.4 Åpenhet for endring av praksis

Alle informantene formidlet at forskningen de ble presentert for under intervjuene vil ha betydning for deres praksishverdag. De uttrykte også et ønske om å lære mer om tematikken. Informant 5 sa: *”Ja, forskningen må bli mer basert på hverdagen, og hverdagen må bli mer basert på forskningen.”* Tre av informantene trodde at andre ansatte ved deres skole vil stille seg positivt til så tidlig identifikasjon og diagnostisering (I3, I4, I5). Informant 2 uttrykte usikkerhet: *”Det har vært litt sånn ”vent og se”-holdning, og det er det nok mange som har vært litt frustrerte over noen ganger”*. Informant 1 trodde at de fleste kollegaene vil tenke at en ikke skal overdrive testing og at det kun bør testes ved behov.

5.5 Oppsummering av studiens funn

I den empiriske delen av studien har vi kommet frem til flere interessante funn som vil bli drøftet videre i diskusjonsdelen. Et viktig funn i studien er at ingen av informantene trakk frem lærerutdanningen som en kilde til kunnskap om dysleksi. To av informantene beskrev sitt kunnskapsnivå som dårlig og alle ønsker å lære mer om dysleksi.

Et interessant funn ved skolens rutiner for identifisering av elever med dysleksi er at to av lærerne som jobbet på samme skole oppga motstridende informasjon. Informant 1 hevdet at skolen ikke har rutiner for å identifisere elever med dysleksi, mens informant 4 hevdet at

samme skolen har slike rutiner. Informant 1 hevdet videre at identifisering av elever med dysleksi er avhengig av den aktuelle lærerens kunnskap og evne til å følge opp. Når det gjelder lærernes egne rutiner for å oppdage elever med dysleksi kom det frem at de fleste undersøker elevens fonologiske ferdigheter og hører elevene jevnlig i lesing. Videre trakk alle informantene frem ulike argumenter for at identifisering av dysleksi kan være vanskelig.

Det er også interessant at informantene formidlet at tidspunkt for innføring av tiltak varierer til tross for at de ønsker å sette inn tiltakene så tidlig som mulig. Flere av informantene formidlet at de setter inn tiltak i forbindelse med lese- og skrivevansker i 1.-3. klasse, mens to informanter formidler at hvorvidt tiltak settes inn når vanskene er identifisert avhenger av de tilgjengelige ressursene og at de formidler at det kan gå ut over elever med vansker som ikke har fått enkeltvedtak enda.

Informantene formidlet videre at diagnosen vanligvis er på plass i løpet av 5. klasse. Et overfall av informantene formidlet at diagnosen bør foreligge tidligere enn hva som praktiseres, og at den ideelt bør være på plass i løpet av småskoletrinnet. Et viktig funn er at alle lærerne ser de positive argumentene for diagnostisering som sterkere enn de negative argumentene. Informantene uttrykte uenighet når det gjelder alvorlighetsgraden av feildiagnostisering. Trolig vil lærere som ikke er bekymret for feildiagnostisering ha lettere for å henvise elever som de er usikre på om har dysleksi til sakkyndig vurdering. Det er et interessant funn at alle informantene hevder at tidlig innsats er viktig ”så tidlig som mulig”, mens 4 av dem uttrykker at de er skeptiske til kartlegging av språk i barnehagen.

6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte noen av funnene fra den empiriske delen opp mot teorien og forskningen som ble fremstilt innledningsvis. Vi har valgt de funnene som vi mener er interessante for å besvare studiens problemstilling. Temaene som vil bli drøftet er informantenes kunnskap om dysleksi, lærernes og skolens rutiner for å håndtere dysleksi, lærernes holdninger rundt dysleksi og åpenhet for endring av praksis.

6.1 Informantenes kunnskap om dysleksi

Behovet for økt kompetanse om dysleksi i den norske skolen har blitt fremmet av forskere (Lyster & Frost, 2012, s. 362), samt interesseorganisasjonen Dysleksi Norge (Kolberg, 2014). Høien og Lundberg (2012, s. 255) argumenterer for at det er viktig at lærerstudenter i sin

grunntutdanning får god undervisning om lese- og skrivevansker og dysleksi. Dysleksi er en utbredt vanske (BDA dyslexia.org.uk, u. å.; DysleksiNorge.no, u. å.1), og det er derfor viktig at lærere vet hvordan lese- og skrivevansker kan identifiseres og møtes med effektive og evidensbaserte tiltak. Tilfeller der dysleksi ikke blir håndtert på riktig måte i skolesystemet blir av og til omtalt i media (Risberg, 2015; Wien, 2016), og ofte blir skylden plassert på den aktuelle skolen eller læreren. Lærerne har på sin side ofte en kompleks oppgave med å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev i klasserommet (Høien & Lundberg, 2012, s. 265).

Informantene i studien uttrykte usikkerhet om sin egen kunnskap om dysleksi. To av informantene beskrev sitt eget kunnskapsnivå som dårlig, og de øvrige informantene uttrykte at de var delvis tilfreds med eget kunnskapsnivå. Videre ønsket alle informantene i studien mer kunnskap om dysleksi. Lignende funn om læreres beskrivelser av eget kunnskapsnivå er blitt fremstilt i internasjonale studier (Aladwani & Shaye, 2012, s. 499; Worthy et al., 2016, s. 436). Dette funnet styrker påstandene til Lyster & Frost (2012, s. 362) om at det er et behov for kompetanseheving om dysleksi blant lærere i den norske skolen. Videre kan det også trekkes paralleller til studien til Worthy et al. (2016, s. 436) ved at flere av informantene i denne studien, samt i vår studie, hevdet at de må oppsøke informasjon om dysleksi på egenhånd og at de savnet tydelig og klar informasjon om dysleksi. Worthy et al. hevdet at dette kan innebære at informasjonen som lærerne finner kan variere med hensyn til kvalitet. På en annen side er det positivt at lærerne tar ansvar for egen læring og viser en interesse for å lære mer om dysleksi. Med bakgrunn i studien til Worthy et al. og våre funn er det åpenbart behov for tilrettelagt og lett tilgjengelig informasjon om dysleksi som lærere har bruk for i sin arbeidshverdag.

Videre er et interessant funn i vår studie at ingen av informantene trakk frem lærerutdanningen som en kilde til kunnskap om dysleksi. Tre av informantene (I1, I2, I3) formidlet at de i liten eller ingen grad lærte om temaet under lærerutdanningen, mens en av informantene ikke nevnte utdanningen i det hele tatt (I4). Informant 5 har ikke grunnskolelærerutdanning og trakk følgelig ikke frem dette som en kunnskapskilde. Alle informantene hevdet at arbeidserfaring er en viktig kilde til kunnskap om dysleksi. Dette betyr at lærere med lang arbeidserfaring som regel vil ha mer kunnskap til å oppdage og legge til rette for elever med dysleksi i undervisningen. Det vil ofte være slik at ansatte med erfaring har mer praktisk kunnskap enn nyansatte. Likevel er det uheldig dersom lærerutdanningen

ikke eller i svært liten grad omfatter temaet dysleksi, slik informantene i studien formidlet. Ikke bare vil nyutdannede lærere da ha liten praktisk erfaring med dysleksi, men de vil også ha mangel på teoretisk kunnskap. Følgelig vil identifiseringen og håndteringen av vansken bli en svært utfordrende oppgave. Informant 1 sa: ”*Det kan jo hende når du bare har jobbet fem år at du har for kort perspektiv å si så veldig mye*”. Denne påstanden gir en indikasjon om at ikke alle nyutdannede lærere er klare til å møte denne elevgruppen. For elever med dysleksi betyr dette at de enten vil være heldige eller uheldige med lærerens praktiske og teoretiske kunnskapsnivå. Dette funnet støtter skildringen til Midtbø Aas om at norske læreres kunnskap om dysleksi varierer i stor grad (Kolberg, 2014).

Med utgangspunkt i at ingen av informantene trakk frem lærerutdanningen som en kilde til kunnskap om dysleksi, underbygger våre funn påstanden til Høien og Lundberg (2012, s. 255) om at det er viktig at lærerstudenter får god opplæring om lese- og skrivevansker i lærerutdanningen. Det er essensielt at lærerstudentene i sin grunnutdanning får tilstrekkelig undervisning om disse temaene slik at de har kunnskapen som er nødvendig for å kunne identifisere og håndtere denne vansken når de begynner som lærere. Informantenes usikkerhet rundt eget kunnskapsnivå om dysleksi indikerer også, som fremhevet av Lyster og Frost (2012, s. 362) og Åsne Midtbø Aas i Dysleksi Norge (Kolberg, 2014), at det er et behov for økt kompetanse om håndteringen av dysleksi i skolen.

6.2 Skolen og lærernes rutiner for håndtering av dysleksi

6.2.1 Perspektiver på forskjellen mellom identifisering og diagnostisering

Flere av informantene trakk frem viktige ulikheter mellom identifisering og diagnostisering. Forskjellen som ble trukket frem av flest informanter var at de som lærere selv er ansvarlige for å identifisere elever som kan ha dysleksi, mens diagnostiseringen er spesialpedagogen eller PPT sin oppgave. Informantene i studien er altså bevisst sitt eget ansvar for å identifisere dysleksi hos sine elever. Videre har læreren også en rolle i diagnostiseringen da de har ansvar for å henvise sine elever til PPT for sakkyndig vurdering. Informant 5 formidlet at: ”*Identifisering handler om, forutsatt at jeg gjør noe med det, min egen praksis*”. Dette utsagnet viser til at identifisering avhenger av at den aktuelle læreren faktisk har rutiner og følger opp ved identifisering av lese- og skrivevansker.

6.2.2 Rutiner for identifisering

Leite (2012, s. 41) fant at grunnskolelærere ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om eller fremgangsmåter når det gjelder å identifisere, evaluere eller legge til rette for undervisningstiltak for elever med dysleksi. I vår studie la flere av informantene frem nyttige strategier med hensyn til å identifisere elever med dysleksi (delkapittel 5.2.2). Blant annet formidlet de at de undersøker elevens fonologiske ferdigheter ved å vurdere evnen til å identifisere lyder, bruke rim og regler, lese non-ord og bokstav-lydkunnskap. Nyere forskning indikerer, som nevnt, at dysleksi er en vanske forårsaket av en svikt i det fonologiske aspektet i talespråket. Å undersøke elevens fonologiske ferdigheter i forbindelse med identifisering av dysleksi er en strategi som blir fremhevet innen nyere forskning (Høien & Lundberg, 2012, s. 29; Klinkenberg, 2014, s. 12; Snowling, 2013, s. 7). Høien og Lundberg (2012, s. 113) hevder videre at mangel på fonologisk bevissthet kan komme til uttrykk i form av problemer med å segmentere fonemer, med å fastholde språklig informasjon i korttidsminnet, med å gjenta lange non-ord, hurtig benevning av kjente objekter, med ordleker der ombytting eller manipulering av språklyder inngår og langsomt taletempo. Flere av informantene formidlet også at de hører elevene jevnlig i lesing slik at de kan avdekke eventuelle leseflytvansker. Klinkenberg (2016, s. 34) hevder at en ved å gjennomføre enkle prøver av ord- og nonordlesing, leseflyt og staving mot slutten av 1. klasse kan identifisere en gruppe risikoelever som bør følges opp med relevante tiltak. Å undersøke elevens leseflyt er dermed også en strategi som blir fremhevet innen nyere forskning (Klinkenberg, 2016, s. 28).

Det generelt enighet blant forskere om at dysleksi har en genetisk disposisjon (Helland, 2012, s. 126; Olson, Byrne & Samuleson, 2009, s. 218; Scarborough, 1990, s. 1728), altså at vansken går igjen i familier. Informasjon om dysleksi i elevens familie kan dermed være nyttig når læreren skal identifisere denne typen vansker. Dette momentet ble ikke trukket frem av informantene, og informasjon om dysleksi og arvelighet bør i større grad formidles til lærere. Dette betyr ikke at elever med svak avkoding uten familiemedlemmer med dysleksi ikke kan ha vansken, men en bør være bevisst på denne arvelige disposisjonen. Om læreren identifiserer at en elev henger etter i lese- og skriveopplæringen, bør tiltak settes i gang. Rettskrivingsvansker er et vanlig kjennetegn på dysleksi (Høien & Lundberg, 2012, s. 76). Når elevene begynner å skrive, vil det derfor være nyttig å undersøke om deres skriftlige materiale bærer preg av dialekt eller rettskrivingsfeil som feilstaving av irregulære ord eller feil med dobbeltkonsonanter.

Funnet om informantenes egne strategier for å identifisere dysleksi i delkapittel 5.2.2 kan indikere at lærere har kunnskap om hvordan en kan gå frem for å identifisere elever med dysleksi. Snowling et al. (2011, s. 166) konkluderte med at lærere kan identifisere elever i risiko for å utvikle dysleksi ved 6 års alder dersom de kartlegger barnas lese- og skriveutvikling gjennom screeningsverktøyet ”Phonic Phases”. Videre fant forskerne at nøyaktigheten i denne prosessen økte ved gjennomføring av tester på fonologisk bevissthet. Til tross for at informantene i studien var formidlet flere nyttige strategier for å identifisere dysleksi, fremhevet de også flere ulike aspekter som kan gjøre identifiseringen utfordrende. En av informantene (I2) trakk fram at mangel på gode identifiseringsverktøy gjør identifisering av elever med dysleksi utfordrende. Alle informantene trakk frem at det kan være vanskelig å identifisere dysleksi fordi vansken er sammensatt og relativt skjult. De begrunnet dette med at eleven for eksempel kan utvikle kompenserende strategier eller atferdsproblemer som gjør det mer utfordrende å fange opp vansken. Altså viste informantene en bevissthet om at vansken kan komme til uttrykk på andre måter, og at en elev som oppnår gode resultater på skolen eller har atferdsproblemer også kan ha dysleksi. Helland (2012, s. 160) hevder også at dysleksi er en usynlig vanske, og at det utenfra kan være krevende å forstå problemene som vansken innebærer.

Videre hevdet flere informanter at det kan være utfordrende å identifisere dysleksi tidlig nok. Ifølge informant 5 var det også utfordrende å få tak i detaljer om enkeltelever da hun som lærer har hovedfokus på klassen som helhet. Hun påpekte videre at assistenter eller andre faglærere kan fange opp ting som hun ikke ser, og konkluderer med at hun i flere tilfeller burde ha satt i gang tiltak tidligere, men at det avhenger av at hun faktisk ser vanskene. Utfordringene beskrevet av informantene viser at identifisering er vanskelig å gjennomføre i praksis. Dette funnet viser til et behov for rutiner og systemer i skolen som sørger for at elever med dysleksi blir fanget opp på et tidlig tidspunkt.

Videre fremkommer det at rutiner for identifisering av dysleksi varierer mellom de ulike skolene. Som nevnt formidlet fire av informantene (I2, I3, I4, I5) at skolen har rutiner for å identifisere elever med dysleksi. På Østlandet benytter alle informantene (I2, I3, I5) SOL-systemet i lese- og skriveopplæringen. En av skolene har et ressursteam som i stor grad fokuserer på lese- og skrivevansker, mens den andre skolen har to bekymringsmøter i året om elever uten enkeltvedtak. På Vestlandet formidlet informantene at de benytter obligatoriske kartleggingsprøver i forbindelse med identifisering av dysleksi. Et interessant funn var at to

av informantene som underviser på samme skole oppga motstridende informasjon. En av lærerne hevdet at skolen har rutiner for å fange opp elever med dysleksi (I4), mens den andre læreren hevdet at skolen ikke har spesifikke rutiner for å fange opp denne typen vansker (I1). Dette kan indikere at identifiseringsrutinene er uklare innenfor samme skole. Det er videre interessant at sistnevnte informant (I1) trakk frem at identifisering er avhengig av at læreren har kunnskap og følger opp. Denne påstanden kan forstås som at hvorvidt eleven fanges opp i stor grad avhenger av den aktuelle læreren.

Informantenes utsagn om egne rutiner viser at de har kunnskap om nyttige strategier for å identifisere elever med dysleksi. Likevel viser funnene at informasjon om dysleksi og arvelighet i større grad bør formidles til lærere. Informantene i studien synes at identifikasjon av dysleksi er utfordrende. Resultatene i studien viser at rutiner for identifisering varierer mellom skolene, og at rutinene tolkes ulikt av lærere som underviser på samme skoler. Disse funnene viser at det er behov for tydeligere rutiner og systematikk i skolen som sikrer at elever med lese- og skrivevansker blir fanget opp.

6.2.3 Rutiner for innføring av tiltak

Statped (2016) understreker viktigheten av å legge til rette for god og tidlig lese- og skriveutvikling slik at en kan forebygge skriftspråklige vansker. Høien og Lundberg (2012, s. 249) hevder at en bedre kan hjelpe elever med dysleksi hvis tiltak blir satt inn i starten av utdanningsløpet, altså i 1. eller 2. klasse. Klinkenberg (2016, s. 27) legger videre frem at tidlig innsats kan forhindre negative følger som blant annet sen lesestart, nederlagsfølelse, dårlig selvfølelse og svekket skolemotivasjon. Forskning viser at tidlig innsats i forbindelse med lese- og skrivevansker er effektivt (Foorman et al., referert i Høien & Lundberg, 2012, s. 249; Gillon, 2002, s. 381). I en studie av effekten av tidlig innsats i forbindelse med lese- og skrivevansker fant Foorman et al. (referert i Høien & Lundberg, 2012, s. 249) at tiltak er mest effektive om de blir innført i løpet av 1. til 3. klasse, og at effekten av tiltakene reduseres betraktelig etter hvert som eleven blir eldre.

Informantene i studien formidlet at tidspunkt for innføring av tiltak i forbindelse med lese- og skrivevansker varierer, men at de ønsker å sette i gang tiltak så tidlig som mulig. Variasjonen henger trolig sammen med at tidspunkt for når læreren identifiserer lese- og skrivevansker også varierer. Likevel er det et viktig funn at flere av informantene hevdet at de setter inn tiltak i forbindelse med lese- og skrivevansker allerede i 1. klasse for de elevene som de klarer

å fange opp såpass tidlig. Dette er i tråd med nyere forskning på effektiviteten av tiltak (Foorman et al., referert i Høien & Lundberg, 2012, s. 249; Gillon, 2002, s. 381). Men på bakgrunn av at informantene formidlet at tidspunkt for innføring av tiltak ved lese- og skrivevansker varierer, på bakgrunn av at de ikke klarer å oppdage alle elevene med lese- og skrivevansker i 1. klasse, vil mange elever med dysleksi ikke få tiltak innført så tidlig. Informant 1 formidlet: ”*det er litt forskjellig fordi det går litt sakte, så det kan være ulike tidspunkt. Noen få i første og andre, men de fleste senere*”. Dette vil, ifølge teorien, ha en rekke uheldige konsekvenser for den videre akademiske og psykososiale utviklingen til disse elevene (Helland, 2012, s. 324; Høien & Lundberg, 2012, s. 24)

Tre av informantene (I3, I4, I5) la frem at tiltak vanligvis settes inn når vansken oppdages, og fremmet at det er viktig å komme fort i gang. To informanter (I1, I2) kommuniserte at tiltak ikke alltid blir satt inn når vanskene oppdages fordi det avhenger av de tilgjengelige ressursene på skolen og trinnet. De understrekte at mangel på ressurser kan gå ut over elever med ulike vansker som ikke har fått enkeltvedtak. Det er uheldig dersom mangel på ressurser fører til at elever med lese- og skrivevansker ikke får god nok oppfølging. Klinkenberg (2016, s. 34) hevder at ressursene bør prioriteres til de yngste elevene fordi tiltak er mest effektive om de implementeres her. Dermed vil en forhindre en pågang av elever med dysleksi i de høyere klassetrinnene. Dette krever et kvalifisert personale som utretter effektive opplegg tilpasset elevene. Ofte er det slik at en diagnose utløser ressurser som eleven har krav på, og en tidlig diagnose vil dermed kunne føre til tildeling av ekstra ressurser.

6.2.4 Rutiner ved diagnostisering

Til tross for at en via Logos kan diagnostisere elever med dysleksi i 3. trinn (Høien & Lundberg, 2012, s. 205), hevdet informantene at diagnosen vanligvis er på plass i løpet av 5. klasse. De formidlet videre at tidspunktet for diagnostisering varierer, noe som naturligvis også henger sammen med at tidspunkt for identifisering av vanskene varierer. Informantene kommuniserte at noen elever har blitt diagnostisert allerede i 3. klasse mens andre har fått diagnosen i 6. eller 7. klasse. En årsak for varierende tidspunkt for diagnostisering som ble trukket frem av informantene var at diagnostiseringsprosessen er lang. Informant 2 sa at rapportskrivningen og arbeidet med å melde opp en elev med lese- og skrivevansker til PPT er tidkrevende. PPT eller spesialpedagog må blant annet undersøke elevens evner i lesing, rettskriving, språklige funksjoner og leseforståelse for å vurdere elevens sterke og svake sider og kartlegge elevens funksjonsnivå sett mot kriteriene for diagnosen for dysleksi (Høien &

Lundberg, 2012, s. 241). Diagnostiseringsprosessen inneholder dermed mange komponenter, noe som betyr at den er tidkrevende.

Et interessant aspekt er at et flertall av informantene hevdet diagnosen ideelt bør foreligge tidligere enn hva som praktiseres på arbeidsplassen. Fire av informantene (I1, I2, I4, I5) uttrykte at diagnosen bør foreligge så tidlig som mulig, ideelt på småskoletrinnet.

Diagnostisering vil, som tidligere nevnt, føre til at eleven har krav på tilpassede tiltak med utgangspunkt i den sakkyndige vurderingen (NAV, 2016). En diagnose vil også føre til at skolen får tildelt ekstra ressurser, og en vil dermed kunne unngå at skolen ikke har nok ressurser til å hjelpe elever med lese- og skrivevansker. Rettighetene som er relevante for elever på småskoletrinnet og generelt i grunnskolen er krav på individuell undervisning basert på faglige og individuelle forutsetninger samt rett på støtte til anskaffelse av PC og eventuelt nettbrett med relevant programvare, lydbøker og digitale bøker. Informant 3 hevdet at elever under 5. trinn ikke har nytte av PC og andre tekniske hjelpemidler fordi alt fagstoff blir lest opp og gjennomgått på småskoletrinnene. Forskning indikerer derimot at elevers lese- og skriveevner forbedres ved bruk av ulike databaserte øvelser innenfor språk og fonologi i de første skoletrinnene (Helland et al., 2011, s. 115; Torgesen, Wagner & Rashotte, 2010, s. 51).

6.3 Informantenes holdninger til kartlegging, diagnostisering og tidlig innsats

6.3.1 Holdninger til kartlegging i barnehagen

De fleste informantene (I1, I3, I4, I5) uttrykte skepsis til kartlegging av barn så tidlig som i barnehagen. Skepsisen baserte seg på argumenter som at barnehagebarn må få være barnehagebarn, at testing kun bør gjøres ved behov og at den selvstyrte leken, uten innblanding fra voksne, er viktig. Til tross for skepsisen hevdet flere at det er viktig å arbeide med språkfundamentet i barnehagen, og at det er språket som er det viktigste så tidlig, ikke det skriftlige. En av informantene (I2) var på motsatt side ikke skeptisk til identifikasjon i barnehagen med utgangspunkt i at tidlig innsats er viktig.

Som fremstilt under delkapittel 3.1 er det også ulike holdninger blant forskere til identifisering av barnehagebarn i risikozonen for å utvikle dysleksi. I en svensk studie fant Lundberg, Olofsson og Wall (1980, s. 153) at en med stor sikkerhet kan forutsi hvordan førskolebarn vil prestere i lesing og skriving når de begynner på skolen. Helland, Plante & Hugdahl (2011, s. 207) fant i en studie av norske 5-åringer at ved å benytte kartleggingskjemaet RI-5, fikk 11 av 22 barn som var identifisert i risikozonen

dysleksidiagnose når de var 11 år. Dette var signifikant flere enn i kontrollgruppen. Slike funn viser at en kan predikere senere lese-og skriveferdigheter. Høien og Lundberg (2012, s. 119) argumenterte på motsatt side for at en bør være varsom med å trekke forhastede konklusjoner ut fra denne typen undersøkelser. De argumenterte for at identifiseringsverktøyene ikke er så nøyaktige som en skulle ønske, og at mange barn med dysleksi ikke fanges opp. Om argumentet for å ikke identifisere risikogrupper i barnehagen er basert på en slik antakelse kan en også anta at det motsatte; at mange fanges opp. I studien til Helland, Plante & Hugdahl (2011, s. 207) hadde 2 av 20 barn i kontrollgruppen fått dysleksidiagnose ved 11 års alder. Det kan dermed hevdes at til tross for at kartleggingsmateriale kanskje ikke er nøyaktig nok til å kunne identifisere ”alle barna” med risiko for å utvikle dysleksi, vil det være nyttig å benytte det mest presise verktøyet inntil et bedre alternativ er påvist. Det ønskelige hadde selvsagt vært å identifisere barna så nøyaktig som mulig, og det kan derfor argumenteres for at det er viktig med mer forskning og utvikling av enda mer effektive og nøyaktige identifiseringsverktøy.

Et annet argument som fremstilles ved identifisering av risikogrupper for utvikling av dysleksi, er at de barna som feilaktig blir identifisert som risikobarn kan ta skade av dette (Høien & Lundberg, 2012, s. 119). Trolig vil det å være i en ”risikosone” innebære at et barn som har sen språkutvikling får et pedagogisk tilbud som kan redusere gapet mellom deres evner sammenlignet med jevnaldrende barn. Å overse barn som er i risikosonen for å utvikle dysleksi kan på den andre siden oppfattes som lite ønskelig fordi mangel på tiltak kan føre til en rekke uheldige konsekvenser for akademiske prestasjoner og psykososialt velvære (Helland, 2012, s. 324, Høien & Lundberg, 2012, s. 24). Forskning indikerer at tidlig innsats er effektivt (Bowyer-Crane et al., 2008, s. 422; Foorman et al., referert i Høien & Lundberg, 2012, s. 249; Gillon, 2002, s. 381; Helland et al., 2011, s. 109; Hulme et al., 2012, s. 575; Torgesen, Wagner & Rashotte, 2010, s. 44) og det er derfor viktig å identifisere så mange som mulig så tidlig som mulig slik at elevene har best mulig forutsetning for å mestre utdanning og senere arbeidsliv. Figuren fremstilt i Stortingsmelding 16 (*Figur 1.*) viser til hvilke konsekvenser det kan få å ikke sette i gang tiltak tidlig nok. Eleven vil da kunne oppleve nederlag og svak motivasjon, svak faglig utvikling, frafall i videregående skole og læringsfattige jobber eller utstøting til trygd (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Om en via forebyggende tiltak kan unngå at personer havner i et slikt uheldig utviklingsmønster, bør dette være et mål.

Blant de fire informantene som uttrykte skepsis til tidlig identifikasjon av risikogrupper var det tre som mente at det i barnehagen er viktig å arbeide med alt som har med språket å gjøre, men at det skriftlige ikke burde implementeres i barnehagen. Forskning indikerer at barn som utvikler dysleksi har språklige forsinkelser med hensyn til syntaktisk kompleksitet og uttale allerede ved 2,5 års alder (Scarborough, 1990, s. 1728). Ved 3 års alder viser barna forsinkelser i reseptivt vokabular og objektsbenevnelse. Høien og Lundberg argumenterer også for at nivået på den språklige kompetansen i førskolen er en sterk indikator på dysleksi, særlig de sidene som har med fonologi å gjøre (2012, s. 118). Ifølge Gillon (2002, s. 381) vil det å arbeide med språkstimulering som utvikler fonembevissthet hos elever med tidlige språkvansker være effektivt for å forhindre senere utvikling av lese- og skrivevansker. Klinkenberg (2016, s. 34) hevder at det siste året i barnehagen bør tilrettelegges for trening i fonembevissthet. En slik tilrettelegging bør baseres på motiverende leker med bilde- og lyd støtte for å fremme bokstav-lydkunnskap, og det er trenger ikke være snakk om eksplisitte læringssituasjoner. Forskning viser altså at barn i risikosone for å utvikle lese- og skrivevansker har språklige forsinkelser og at språklige tiltak bør implementeres. Holdningene til informantene viser at tiltak knyttet til språket er viktig. Dermed fremstår det som motsigende at de uttrykte skepsis til tidlig kartlegging og tiltak for barn i risikosone for å utvikle dysleksi.

Slik vi oppfatter det er skepsisen til tidlig kartlegging blant informantene motstridende i forhold til holdningene de formidlet om tidlig innsats. Som tidligere nevnt ytret alle informantene at tidlig innsats i forbindelse med dysleksi er viktig ”så tidlig som mulig”. Det kan forstås som at ”så tidlig som mulig” ikke kan tolkes som så tidlig som i barnehagen. På bakgrunn av denne motsetningen bør lærere reflektere over hvordan lek og fravær av kartlegging prioriteres fremfor tidlig innsats i barnehagen og diagnostisering i skolen. Informant 2 var den eneste av informantene som hevdet at identifisering av elever i risikozonen for å utvikle dysleksi var viktig i barnehagen.

6.3.2 Holdninger til innføring av tiltak

Høien og Lundberg (2012, s. 249) fremstiller at hvilke tiltak læreren velger å benytte i en situasjon, er avhengig av en totalvurdering av elevens styrker og svakheter, men også av lærerens holdninger, erfaring og kunnskap. Antall norske elever som mottar spesialundervisning har økt de siste årene (Fasting, Haustätter & Turmo, 2011, s. 87) til tross for satsinger med utgangspunkt i prinsippet om tilpasset opplæring i klasserommet

(Opplæringslova, 2008, § 1-3). Målet med tilpasset opplæring er at behovet for individfokuserte tiltak skal reduseres og erstattes av innsats i form av tilpasset opplæring i klasserommet. Dette krever høy kvalitet i undervisningen og avhenger dermed av lærerens kunnskaper og evner. Fasting, Haustätter & Turmo (2011, s. 86) hevder at økt bruk av spesialundervisning kan være en følge av at lærere og skoler har verdisyn som ikke samsvarer med idéen om tilpasset opplæring. Videre hevdet forskerne at en annen årsak kan være at det stadig stilles høyere krav og forventninger til skolen. For lærerne kan det derfor være utfordrende å tilpasse undervisningen til alle elevene og samtidig implementere et omfattende og vanskelig pensum i undervisningen.

På spørsmål om hva som var effektive tiltak mot dysleksi, trakk en av informantene (I4) frem spesialundervisning, mens en annen informant (I1) ga uttrykk for at tilpasset opplæring i klasserommet gir god effekt. De resterende tre informantene (I2, I3, I5) la frem at tiltak bør implementeres både i klasserommet og i spesialundervisning. Salen (2015, s. 21) fremmer et helhetlig undervisningsopplegg for elever med dysleksi og uttrykker at den beste opplæringen skjer i møtet mellom allmennpedagogiske prinsipper og spesialpedagogisk tenkning. Informantene i studien viste også holdninger om at et helhetlig undervisningsopplegg er mest effektivt for elever med dysleksi. Denne oppfatningen samsvarer med Opplæringslova § 5-1 (2005), da de støtter både prinsippet om tilpasset opplæring og bruken av spesialpedagogisk undervisning der den ordinære opplæringen ikke er tilstrekkelig.

6.3.3 Holdninger til diagnostisering

Som nevnt innledningsvis har forskere ulike perspektiver på dysleksidiagnosens påvirkning på elever med dysleksi og håndteringen av vansken i skolesystemet. De ulike perspektivene eksisterer trolig på grunn av usikkerhet og vaghet rundt dysleksiens opphav og definisjon (Solvang, 2007, s. 80). Solvang trekker frem at ulike aktører påvirker den sosiale meningen til dysleksi. Den diagnostiske tradisjonen fremmer styrkene som kommer ved en dysleksidiagnose, mens normalitetstradisjonen fremstiller diagnosen som skadelig for læringsprosessen (Solvang, 2007, s. 79).

Informantene i studien trakk frem både positive og negative sider ved dysleksidiagnosen. De negative sidene var at eleven kan bli satt i bås eller bli stemplet og at eleven kan føle seg annerledes eller bli oppfattet som annerledes. Flere informanter formidlet at aksept og klassemiljø er viktige faktorer for å forhindre at diagnosen får negative konsekvenser for

eleven. Innen normalitetstradisjonen trekkes det frem at diagnosen fører til stempling av barnet som problembærer og at dette kan være en hindring for integrering i klasserommet da de vil bli oppfattet som annerledes (Solvang, 2007, s. 86). Innen normalitetstradisjonen hevdes det videre at samfunnets forventninger til elevens prestasjoner reduseres dersom eleven har en dysleksidiagnose.

Selv om informantene fremstilte at det kan eksistere negative aspekter ved diagnosen hevdet alle at diagnosen er nødvendig. Informantene formidlet også en rekke positive konsekvenser av dysleksidiagnosen. De fremhevet at den utløser ekstra ressurser for elever med dysleksi og at den kan gi en forklaring på de opplevde vanskene både for eleven og foreldrene. Det ser ut til at argumentene som informantene trakk frem viser at de har holdninger som samsvarer med diagnostiseringstradisjonen. Diagnostiseringstradisjonen trekker frem fordelingen av ressurser og rettigheter som en positiv følge av diagnosen (Solvang, 2007, s. 86). Videre fremmer denne tradisjonen at diagnosen fører til de-stigmatisering av elevens intellektuelle evner (Solvang, 2007, s. 84). I tillegg kommuniserer diagnostiseringstradisjonen at en diagnose ikke fører til at eleven blir oppfattet som en problembærer, men at det gir eleven mer sosial kontroll.

Apold og Solvang (2000, s. 293) formidlet i sin studie fra 2000 at lærerne hadde dysleksidiagnostiske perspektiver, altså at de var positive til dysleksidiagnosen. Dette samsvarer med vår studie. I Apold og Solvangs studie ble drivkraften for disse holdningene tolket som å være reguleringer i skolelover og en opplevd tvang eller frykt for lovverket dersom de ikke innførte tiltak ved lese- og skrivevansker. Våre informanter begrunnet ikke perspektivene på diagnostisering med opplevd tvang og reguleringer i skolelover, men kommuniserte viktigheten av at eleven skal få den hjelpen de har krav på slik at de kan oppleve mestring på skolen. Informantene mener at diagnosen er viktig for at elevene skal ha rett på ressurser og hjelpemidler som vil gjøre skolehverdagen enklere.

Informantene hadde ulike holdninger til alvorlighetsgraden av feildiagnostisering. To informanter (I1, I5) hevdet at feildiagnostisering var alvorlig fordi det kan føre til stempling eller innføring av feil tiltak. Informant 3 la frem argumenter både for at feildiagnostisering er alvorlig hvis det stopper et barn fra å jobbe, og at det ikke er det siden et barn som får diagnosen sannsynligvis har et problem som det er viktig å ta tak i. De resterende to informantene (I2, I4) la frem lignende argumenter som informant 3 om at feildiagnostisering

ikke er alvorlig fordi det fører til ekstra tiltak for en elev som trolig har behov for det uansett. Disse tre informantene (I2, I3, I4) hevdet videre at en ikke bør være varsom ved diagnostisering av dysleksi selv om det er fare for feildiagnostisering. Forskning har vist at en persons holdninger til et tema har signifikant betydning for måten personen vil handle eller forholde seg til disse temaene (Gwernan-Jones & Burden, 2010, s. 67). Informantenes holdninger til dysleksidiagnosen vil følgelig ha konsekvenser for deres praksis i håndteringen av denne vansken. Hvis en mener at feildiagnostisering er alvorlig og at en bør være varsom med diagnostiseringen, kan det være en høyere terskel for å henvise eleven til sakkyndig vurdering tidlig. På den annen side vil trolig lærere som ikke er bekymret for feildiagnostisering ha lettere for å henvise elever som de er usikre på om har dysleksi eller ikke til sakkyndig vurdering.

6.3.5 "Vent og se" – holdninger

Det finnes mange tilfeller der personer med dysleksi ikke har fått diagnose før ungdomsskole eller videregående skole (Risberg, 2015; Wien, 2016). Kunnskapsdepartementet (2007, s. 27) erkjenner at den norske skolen lenge har vært preget av en "vente og se"-holdning der en venter og ser om elevens vansker er innen normalutvikling eller om de vil gå over med tid. I vår studie formidlet to informanter (I1, I5) at de har en tendens til å ville vente og se før de setter inn tiltak i forbindelse med lese- og skrivevansker. De begrunnet dette med at det er vanskelig å identifisere dysleksi allerede i 1. klasse, og at de vil se om det er en annen vanske eller en forsinket utvikling før de tyr til "drastiske" tiltak. Til tross for dette uttrykte informant 1 at en ikke bør vente for lenge, og at hun ved et tilfelle hadde opplevd å måtte mase for å få hjelp til å sette inn tiltak for en elev med lese- og skrivevansker. Informant 5 formidlet at hun kanskje kunne vært flinkere til å se vansker tidlig og dermed kunne implementert tiltak på et tidligere tidspunkt. Dette funnet kan knyttes opp til lærernes tilfredshet med eget kunnskapsnivå om dysleksi, da de to informantene som uttrykte at de har en tendens til å ville vente og se også uttrykte at deres kunnskap om dysleksi er dårlig. Videre kan dette være et tegn på at økt kunnskap kan bidra til å redusere "vente og se"-holdninger hos lærere.

De tre resterende informantene (I2, I3, I4) hevdet at de ikke venter med å sette inn tiltak for elever med lese- og skrivevansker. Informant 2 formidlet at en allerede kan se hvem som sliter med tilegnelsen av bokstaver i 1. klasse, og at en ikke har noe å tape på tidlig innsats. Hun begrunnet dette med at hun har erfart "vent og se"-holdninger på skolen hun jobber på. Videre beskrev hun at hun opplever at elevene går glipp av "ting" som de kunne fått med seg

om tiltakene hadde blitt satt inn tidligere. De tre informantene hevdet at det er viktig å benytte de ressursene de har for å komme fort i gang. Til tross for et ønske om tidlig innsats, trakk informant 4 frem at variasjon i normalutvikling kan gjøre det vanskelig å identifisere vansker, da barn i 1. og 2. trinn utvikler seg i forskjellig tempo.

Det er videre interessant at to av informantene (I1, I2) formidlet at de er usikre på hvordan kollegaene deres vil stille seg til identifisering av risikogrupper i barnehagen og innføring av tiltak i 1. og 2. klasse. Disse to informantene mente at flere av kollegaene på skolene de arbeider på ville være skeptiske til såpass tidlig kartlegging og at det fortsatt eksisterer ”vent og se”-holdninger blant kollegaene. Dette underbygger antagelser om at det fremdeles er ”vent og se”-holdninger i norske skoler til tross for at tidlig innsats er et nasjonalt mål. Informant 2 uttrykte i tillegg at det flere ganger har oppstått frustrasjon over at noen kollegaer venter med å sette inn tiltak ved lese- og skrivevansker til tross for at det er tydelige tegn. Dette kan tyde på at lærerne på skolen hun arbeider på er uenig om en skal sette inn tiltak tidlig eller ikke. De tre resterende informantene (I3, I4, I5) hevdet at deres kollegaer trolig vil stille seg positivt til forskningen som ble presentert under intervjuet på bakgrunn av at de fleste kollegaene er engasjerte og ønsker informasjon om elevenes lese- og skrivenivå så tidlig om mulig.

Forskning viser at å vente og se om vanskene går over av seg selv har vist seg å være feil i mange tilfeller (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 27). Som en respons til nyere forskningsresultater og det at norsk skole lenge har vært preget av en ”vente og se”-holdning ønsker Solberg-regjeringen å lovfeste tidlig innsats i skolen ved å gi plikt om intensivert opplæring i matematikk, lesing og skriving til elever som henger etter på småskoletrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 51). Det er en generell enighet blant forskere om at det er mer effektivt å forebygge enn å behandle lese- og skrivevansker (Klinkenberg, 2016, s. 26), og derfor kan det være både økonomiske og akademiske fordeler ved å satse på tidlig innsats fremfor å vente og se.

6.4 Åpenhet for endring av praksis

Alle informantene formidlet at forskningen som ble fremstilt under intervjuene hadde betydning for deres praksis. Informant 1 uttrykte et ønske om at forskning blir mer basert på hverdagen, og at hverdagen blir mer basert på forskning. Utsagn som dette indikerer at informantene ønsker større innsikt i nyere forskning på dysleksi.

Det er positivt at alle informantene uttrykte at de er åpne for endring av praksis med utgangspunkt i forskning. Tre av informantene (I1, I2, I3) formidlet at de søker etter informasjon om dysleksi på egenhånd. Evidensbasert praksis handler om å integrere fagfellevurdert forskning i praksishverdagen (Helland, 2012, s. 265). Som tidligere nevnt er lærerrollen kompleks med hensyn til å tilpasse undervisningen for elever med ulike forutsetninger. Dette krever høy faglig kompetanse. Det publiseres stadig ny forskning innen disse pedagogiske feltene, og det ville vært en umulig oppgave for lærerne å lese all forskning som publiseres. Dette kan igjen være et argument for at det bør foreligge nasjonale føringer eller anbefalinger for håndteringen av dysleksi i skolesystemet. Videre ville det også vært nyttig om lærerne fikk god tilrettelagt informasjon om denne vansken fra skolen de underviser på gjennom for eksempel kurs og foredrag. Med utgangspunkt i at alle informantene ønsket mer kunnskap om dysleksi, bør skolen i større grad enn i dag legge til rette for kompetansehevingstiltak og lærerutdanningen må i større grad inkorporere dysleksi i sine faglige opplegg.

7.0 Oppsummering og konklusjon

For å besvare problemstillingen *”Hvordan er læreres kunnskap, praksis og holdninger til tidlig innsats og diagnostisering ved dysleksi?”* ble det gjennomført 5 kvalitative forskningsintervju med lærere som underviser i den første lese- og skriveopplæringen. Informantene i studien er kvinner i alderen 29-60 år fra Øst- og Vestlandet.

Med studiens første forskningsspørsmål ønsket vi å undersøke hvilket forhold lærere har til egen kunnskap om dysleksi. Studien konkluderer med at det er et behov for økt kunnskap om dysleksi blant lærere. Først og fremst på bakgrunn av at flere av informantene uttrykte usikkerhet rundt eget kunnskapsnivå og at de ønsket å lære mer om dysleksi. Disse funnene samsvarer med internasjonale forskningsfunn (Aladwani & Shaye, 2012, s. 499; Leite, 2012, s. 45; Worthy et al., 2016, s. 436). Et interessant aspekt er at de to informantene som beskrev sitt eget kunnskapsnivå som ”dårlig” uttrykte at de hadde en tendens til å ville vente og se før de satt inn tiltak. Disse to informantene uttrykte også skeptiske holdninger til kartlegging i barnehagen. Videre viser funnene et behov for mer undervisning om dysleksi i lærerutdanningen, på bakgrunn av at ingen av informantene trakk frem lærerutdanningen som en kilde til kunnskap.

Med studiens andre og tredje forskningsspørsmål ønsker vi å undersøke hvordan lærere og skolen arbeider for tidlig identifisering og innsats ved dysleksi. Funnene i studien viser et behov for nasjonale retningslinjer for hvordan dysleksi skal håndteres i skolesystemet. Dette på bakgrunn av at rutiner ved identifisering, innføring av tiltak og diagnostisering ser ut til å variere i stor grad mellom skolene, samt mellom informantene i studien. Informantene trakk frem nyttige strategier som de benyttet for å identifisere elever med dysleksi, som for eksempel å undersøke elevens fonologiske ferdigheter og høre eleven i lesing én-til-én. Ingen av informantene nevnte arvelighet som en mulig faktor for identifisering, og informasjon om arvelighet og dysleksi bør derfor formidles til lærere i større grad. En av informantene hevdet at identifisering er avhengig av at læreren har kunnskap og følger opp. Denne påstanden forstås som at elever med dysleksi er avhengige av lærerens kunnskap og rutiner for å få god hjelp.

To av informantene som underviste på samme skole hadde ulike oppfatninger om skolens identifiseringsrutiner. Mens den ene hevdet at skolen hadde rutiner for å oppdage elever med dysleksi, hevdet den andre at det ikke eksisterte slike rutiner. Videre uttrykte en av informantene at det flere ganger har oppstått frustrasjon over at noen kollegaer venter med å sette inn tiltak ved lese- og skrivevansker til tross for at det er tydelige tegn. Dette tyder på at lærerne på denne skolen er uenige om hvorvidt tiltak skal implementeres tidlig eller ikke. Disse funnene viser at det interne samarbeidet på skolene ikke er så godt som en kunne ønske. Skolene bør dermed arbeide aktivt for å utvikle gode rutiner og systemer for håndteringen av lese- og skrivevansker som hele kollegiet er innforstått med.

Med det tredje forskningsspørsmålet ønsket vi å undersøke læreres holdninger til tidlig kartlegging og diagnostisering. De fleste informantene i studien uttrykte skepsis til kartlegging i barnehagen. Likevel hevdet de at det var viktig å sette inn språklige tiltak såpass tidlig. Disse holdningene fremstår som motsigende. Kun én av informantene trakk frem viktigheten av kartlegging i barnehagen og så den nødvendige koblingen mellom kartlegging og tidlig identifisering. Dette funnet bør studeres nærmere, og også blant førskolelærere.

Informantene formidlet at dysleksidiagnosen vanligvis er på plass i løpet av 5. klasse, men at det varierer på bakgrunn av når elevenes vansker oppdages. Et interessant aspekt er at et flertall av informantene hevdet diagnosen ideelt burde foreligge tidligere enn hva som

praktiseres på arbeidsplassen. De fleste av informantene uttrykte at diagnosen bør foreligge så tidlig som mulig, ideelt på småskoletrinnet. Informantene i studien begrunnet nødvendigheten av diagnosen med at eleven skal få den hjelpen de har rett på slik at de kan oppleve mestring på skolen.

Med det siste forskningsspørsmålet ønsket vi å få innsikt i lærernes åpenhet for å endre praksis med utgangspunkt i nyere forskning. Alle informantene hevdet at de ønsker å innrette seg etter nyere forskningsfunn om dysleksi.

7.1 Kritiske vurderinger

Den eksterne validiteten handler om hvorvidt funnene i vår studie kan generaliseres på tvers av sosiale settinger. For å øke den eksterne validiteten i studien har vi sammenlignet informantenes besvarelser med tilgrensende eller lignende studier. Dette var likevel utfordrende på bakgrunn av at det er lite forskning om temaet. Ideelt sett skulle det vært mer forskning på læreres kunnskap om og holdninger til dysleksi slik at våre forskningsfunn lettere kunne plasseres i en forskningsmessig kontekst.

Vi ønsket en større grad av variasjon i kjønnsfordelingen, men ingen mannlige lærere meldte interesse for å delta i studien. Et annet kritikkverdig punkt ved utvalget er at flere lærere ikke ønsket å delta i studien på bakgrunn av at de hadde ”for lite kunnskap om temaet”. Det kan dermed tenkes at lærerne som ønsket å delta i studien har mer kunnskap om dysleksi enn lærerpopulasjonen generelt. På bakgrunn av at studien indikerer at lærere med lite kunnskap om dysleksi har en tendens til å ”vente og se” er kanskje denne typen holdninger mer utbredt enn hva vi har kommet frem til i studien. Resultatene i denne studien vil således kunne gi en skjev fremstilling av virkeligheten. Informantene som deltok i studien fikk på forhånd vite om temaene som ville gjennomgås og de har dermed hatt muligheten til å forberede seg på temaene som diskuteres. Med et lite og ikke-representativt utvalg kan ikke funnene i studien generaliseres til hele lærerpopulasjonen. Til tross for at funnene ikke kan generaliseres vil de kunne være en inspirasjonskilde til videre forskning. Det oppfordres til en kvantitativ undersøkelse der funnene i større grad vil kunne generaliseres til lærerpopulasjonen. Det trengs mer forskning på læreres kunnskap om og holdninger til dysleksi.

Den interne validiteten for denne studien er avhengig av intervjuguidens kvalitet og analysens gyldighet. Intervjuguiden er et verktøy for å besvare problemstillingen og kvaliteten avhenger

derfor av hvilken grad den gjør det (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). Intervjuguiden var et nyttig verktøy for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og dette styrker studiens interne reliabilitet. Problemstilling ble justert litt underveis på bakgrunn av tilbakemeldinger på metodedelen. Den interne reliabiliteten styrkes videre ved at vi er to forskere som har gjennomført analysen av utsagnene til informantene. Dette reduserer sannsynligheten for at vi har mistolket meningsinnholdet i utsagnene til informantene. En svakhet er likevel at vi er uerfarne forskere og i intervjuprosessen kan vi dermed ha påvirket informantene på måter vi selv ikke er bevisste over. Reliabiliteten eller påliteligheten i studien har vi forsøkt å styrke ved å være åpne og transparente gjennom hele forskningsprosessen.

Avslutningsvis kunne studien vært avgrenset ytterligere slik at vi kunne oppnådd enda fyldigere informasjon om hvert tema. Kunnskap, praksis og holdninger er store temaer som det ville vært interessant å undersøke enda nærmere. Likevel vil vi hevde at oppgaven gir nyttig innsikt i flere viktige temaer om dysleksi i skolen. Vi ønsker å oppfordre til videre forskning på læreres håndtering av dysleksi.

Litteraturliste

Aladwani, A. M., & Al Shaye, S. S. (2012). Primary School Teachers' Knowledge and Awareness of Dyslexia in Kuwaiti Students. *Education*, 132 (3), s. 499-517.

Tilgjengelig fra:

<<http://web.b.ebscohost.com.eazy.uin.no:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f5b1a2fc-03c8-47ba-b8b3-cd54b35969b4%40sessionmgr104&vid=1&hid=102>> [Lest 02.02.2017].

Alnes, J. H. (12.05.2015) *Hermeneutikk* [Internett], Store Norske Leksikon. Tilgjengelig fra:

<<https://snl.no/hermeneutikk>> [Lest 10.11.2016].

Apold, A. B. & Solvang, P. (2000) Mangfold i forståelse og ensidighet i praksis. Logopeder i klem mellom pedagogikk og juss. I: Froestad, J., Solvang, P. & Söder, M. red.

Funksjonshemming, politikk og samfunn. Oslo, Gyldendal Akademisk, s. 280–297.

BDAdyslexia.org.uk (u. å.) *About the British Dyslexia Association* [Internett], The British

Dyslexia Association. Tilgjengelig fra: <<http://www.bdadyslexia.org.uk/about>> [Lest 03.05.2017].

Bowyer-Crane et al. (2008) Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), s. 422-432. doi: 10.1111/j.1469-

7610.2007.01849.x [Lest 04.02.2017].

Dysleksinorge.no. (u. å.1) *Fagstoff* [Internett], Dysleksinorge. Tilgjengelig fra:

<<http://dysleksinorge.no/fagstoff/>> [Lest 15.02.2017].

Dysleksinorge.no (u. å.2) *Generelle spørsmål og svar* [Internett], Dysleksinorge.

Tilgjengelig fra: <<http://dysleksinorge.no/rettigheter-generelle-sporsmal/>> [Lest 20.04.17].

Elliott, J. G. & Grigorenko, E. L. (2015) *The Dyslexia Debate*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Falck-Ytter, P. (2008) *Steinerskolen og hvordan lese- og skriveopplæringen gis til elever med dysleksi : et kvalitativt studie av tre lærere på tre forskjellige steinerskoler om kartlegging, tiltak, opplæringsmetoder og samarbeid i forhold til lese- og skriveopplæringen av elever med dysleksi*. Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra:
<<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31096/masteroppgavenxleveringsklarrxx.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> [Lest 02.03.2017].
- Fasting, R., Haustätter, R. S. & Turmo, A. (2011) Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2011 (2), s. 85-90. Tilgjengelig fra:
<<https://www.idunn.no/file/pdf/48098133/art03.pdf>> [Lest 02.04.2017].
- Francks, C., MacPhie, L. I. & Monaco, A. P. (2002) The genetic basis of dyslexia. *The Lancet Neurology*, 1 (8), s. 483-490. doi: 10.1016/S1474-4422(02)00221-1 [Lest 02.01.2017].
- Frost, J. (2003) *Prinsipper for god leseopplæring: innføring i den første lese-og skriveopplæringen*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Gillon, G. T. (2002) Follow-up study investigating the benefits of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37 (4), s. 381-400. doi: 10.1080/1368282021000007776 [Lest 15.01.2017].
- Gwernan-Jones, R. & Burden, R. L. (2010) Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16 (1), s. 66-86. doi: 10.1002/dys.393. [Lest 05.03.2017].
- Hatcher, P. J. et al. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading delay; a randomized controlled trial. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47 (8), s. 820–827. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01559.x [Lest 15.01.2017].

- Helland, T. et al. (2011) Effects of bottom-up and top-down intervention principle in emergent literacy in children at risk of developmental dyslexia. A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (2), s. 105–122. doi: 10.1177/0022219410391188 [Lest 03.01.2017].
- Helland, T., Plante, E. & Hugdahl, K. (2011) Predicting Dyslexia at Age 11 from a Risk Index Questionnaire at Age 5. *Dyslexia*, 17 (3), s. 207-226. doi: 10.1002/dys.432 [Lest 03.01.2017]
- Helland, T. (2012) *Språk og dysleksi*. Bergen, Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS.
- Hulme, C. et al. (2012) The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23 (6), s. 572–577. doi: 10.1177/0956797611435921 [Lest 03.02.2017].
- Høien, T. (2014) *Håndbok til Logos. Teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne, Logometrica AS.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012) *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS 2012.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Kirkebæk, B. & Simonsen, E. (2012) Handikaphistoriske temaer – utfordringer i dag. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk, s. 76-90.
- Klinkenberg, J. E. (2014) Spesifikke vansker med leseforståelsen. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 60 (3), s. 12-19.
- Klinkenberg, J. E. (2016) Dysleksi – forebygging og tidlig intervensjon. *Spesialpedagogikk*, 16 (2), s. 26-37.

Kolberg, M. (2014) Krever at alle lærerstudenter undervises i dysleksi. *NRK nyheter*, 6. september 2014. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://www.nrk.no/norge/ikke-alle-laerere-laerer-om-dysleksi-1.11964199>> [Lest 31.03.2017].

Krumsvik, R. J. (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Oslo, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Kunnskapsdepartementet. (2007) ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. St. meld. nr. 16 (2006-2007). Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>> [Lest 14.02.2017].

Kunnskapsdepartementet. (2015) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. St. meld. nr. 19 (2015-2016). Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>> [Lest 23.03.2017].

Kunnskapsdepartementet. (2016) *Slik blir den nye lærerutdanningen*. Pressemelding nr. 60, 7. juni 2016. [Internett], Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270//>> [Lest 30.03.2017]

Kunnskapsdepartementet. (2017a) *Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak)*. Proposisjon nr. 1S (2016-2017). Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-kd-20162017/id2514039/>> [Lest 28.02.2017]

Kunnskapsdepartementet. (2017b) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. St. meld. nr. 21 (2016-2017). Oslo, Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>> [Lest 30.03.2017]

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal.

- Leite, S. (2012). Dyslexia through the eyes of primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, s. 41-46. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.381 [Lest 14.02.2017].
- Lundberg, I., Olofsson, Å. & Wall, S. (1980) Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21 (1), s. 153-173. doi: 10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x [Lest 02.04.17].
- Lyster, S. H. & Frost, F. (2012) Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk, s. 341-369.
- Morgan, W. (1896) A Case of Congenital Word Blindness. *British Medical Journal*, 2, s. 1378. doi: 0.1136/bmj.2.1871.1378 [Lest 04.01.2017].
- NAV.no. (31.08.2016) *Tekniske hjelpemidler i dagliglivet* [Internett], Arbeids- og velferdsetaten. Tilgjengelig fra:
 <<https://www.nav.no/no/Lokalt/Hordaland/NAV+Hjelpemiddelsentral+Hordaland/Lokal+informasjon/tekniske-hjelpemidler-i-dagliglivet--441820>> [Lest 02.04.2017].
- Nysæter, R., Ofte, S. H. & Helland, T. (2010) Tidlige kognitive markører for utvikling av dysleksi. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 56 (3), s. 18-27. Tilgjengelig fra:
 <http://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/Files/0310_Kognitiv%20mark%C3%B8r_artikkel.pdf> [Lest 23.11.2016].
- Olson, R., Byrne, B. & Samuelsson, S. (2009) Reconciling strong genetic and strong environmental influences on individual differences and deficits in reading ability. I: Pugh, K. & McCardle, P. red. *How Children Learn to Read: Current Issues and New Directions in the Integration of Cognition, Neurobiology and Genetics of Reading and Dyslexia Research and Practice*. New York, Taylor & Francis Group LLC, s. 215-230.

- Opplæringslova. (2002) Kapittel 9. Leiing, funksjonar, utstyr og læremiddel i skolen. I: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61 med endring av 20. Des. 2002 nr. 112*. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10#§9-3> [Lest 04.02.2017].
- Opplæringslova. (2005) Kapittel 5. Spesialundervisning. I: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61 med endring av 17. Jun. 2005 nr. 105*. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6> [Lest 15.11.2016].
- Opplæringslova. (2008) Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. I: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61 med endring av 19. Des. 2008 nr. 118*. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1> [Lest 15.11.2016].
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode: Ei innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Risberg, T. (2015) *Sofie (16) visste ikke at hun hadde dysleksi*. NRK, 16. februar [Internett]. Tilgjengelig fra: <https://www.nrk.no/livsstil/sofie-_16_-visste-ikke-at-hun-hadde-dysleksi-1.12211356> [Lest 17.12.2016].
- Salen, G. B. (2015) Skolegang og livsmestring – tett på dysleksiens utfordringer. *Bedre Skole*, 2015 (4), s. 16-21. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2015/UTD-BS0415-WEB_Salen_oppslag.pdf> [Lest 25.03.2017].
- Scarborough, H. S. (1990) Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*, 61 (6), s. 1728-1743. doi: 10.2307/1130834 [Lest 23.02.2017].
- Siegel, L. S. (1992) An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (10), s. 618-629. doi: 10.1177/002221949202501001 [Lest 15.01.2017].

- Simonsen, H. G. (14.02.2009) *Fonologi*. [Internett], Store Norske Leksikon. Tilgjengelig fra: <<https://snl.no/fonologi>> [Lest 02.04.2017].
- Snowling, M. J. (2013) Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (1), s. 7-14. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x [Lest 02.02.2017].
- Snowling, M. J. et al. (2011) Identification of children at risk of dyslexia: the validity of teacher judgements using 'Phonic Phases'. *Journal of Research in Reading*, 34 (2), s. 157-170. doi: 10.1111/j.1467-9817.2011.01492.x [Lest 02.02.2017].
- Solvang, P. (2007) Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education: case dyslexia. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1-2), s. 79-94. doi: 10.1080/09620210701433779 [Lest 01.02.2017].
- Statped (15.06.2016) *Dysleksi og tidleg innsats* [Internett], Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste. Tilgjengelig fra: <<http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/sprak-og-tale/dysleksi/dysleksi/dysleksi-og-tidleg-innsats/>> [Lest 17.02.2017].
- Tangen, R. (2012) Retten til utdanning for alle. I: Befring, E. & Tangen, R. red. *Spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk, s. 108-127.
- Torgesen, J. K. & Hudson, R. (2006) Reading fluency: Critical issues for struggling readers. I: Samuels, S. J. & Farstrup A. red. *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, International Reading Association, s. 130-158.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (2010) Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia*, 60 (1) s. 40-56. doi: 10.1007/s11881-009-0032-y [Lest 02.03.2017].

- Utdanningsforbundet.no. (u. å.) *Frafall i videregående* [Internett], Utdanningsforbundet.
Tilgjengelig fra: <<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Frafall-i-videregaende/>> [Lest 02.04.2017].
- Wien, H. (2016) *Jente (18) gikk ti år i Bærums-skolen uten å vite om dysleksien*. Budstikka, 29. mars [Internett]. Tilgjengelig fra: <<http://www.budstikka.no/dysleksi/barums-skolen/skole-og-utdanning/jente-18-gikk-ti-ar-i-barums-skolen-uten-a-vite-om-dysleksien/s/5-55-289249>> [Lest 17.12.2016].
- Wollscheid, S. (2010) *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. NOVA-rapport nr. 12/10. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Tilgjengelig fra: <http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf> [Lest 02.04.2017].
- World Federation of Neurology (1968). Report of research group on developmental dyslexia and world illiteracy. *Bulletin of the Orton Society*, 18, s. 21-22.
- Worthy, J. et al. (2016) Teachers' Understandings, Perspectives, and Experiences of Dyslexia. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65 (1), s. 436-453. doi: 10.1177/2381336916661529 [Lest 16.03.2017].

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Torbjørn Nordgård
Profesjonshøgskolen Nord Universitet
Universitetsalleen 11
8049 BODØ

Vår dato: 27.01.2017

Vår ref: 51677 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51677</i>	<i>Dysleksi, tidlig diagnostisering og tidlig innsats</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Nord universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torbjørn Nordgård</i>
<i>Student</i>	<i>Kaja Kampenhaus Alexandersen</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, 16.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



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

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til læreres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Nord universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 16.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema 1: Læreres kunnskap om dysleksi

1. Hvordan har du tilegnet deg din kunnskap om dysleksi?
2. Hvordan vil du beskrive din kunnskap om dysleksi?
3. Er din kunnskap om dysleksi tilstrekkelig?

Tema 2: Rutiner for identifisering

4. Har skolen du jobber på noen rutiner for å oppdage elever med dysleksi? I så fall, hvilke?
5. Hvordan går du frem for å identifisere elever med dysleksi?
6. Hva er vanskelig med å identifisere elever med dysleksi?

Tema 3: Tiltak

7. Når er det vanlig at tiltak settes inn ved dysleksi på skolen du arbeider på?
(Settes tiltakene inn når vanskene oppdages?)
8. Hvilke tiltak har god effekt for elever med dysleksi? Hvilke har ikke?
(Har du noen eksempler? Hvem er ansvarlige for innholdet i spesialundervisningen?
Hvem har spesialundervisningstimene?)
9. Hva skal til for at tiltakene har en ønsket effekt?

Tema 4: Diagnostisering

10. Når foregår vanligvis diagnostisering av elever med dysleksi på skolen du arbeider på?
(Hvem foretar diagnostisering? PPT? Gjøres av skolen selv?)
11. Når bør dysleksidiagnoser ideelt foreligge?
12. Hvilke positive og negative konsekvenser kan dysleksidiagnose ha?
13. Hvor alvorlig er eventuell feildiagnostisering?

14. Er betenkeligheter ved feildiagnostisering så store at man bør være varsom med diagnostisering?

15. Er det nødvendig å sette diagnose ved dysleksi?

Tema 5: Åpenhet for endring i praksis

16. Forskning (Snowling, Klinkenberg og Helland) indikerer at det er mulig å identifisere dysleksi allerede før skolestart. Bør norske barnehager og førskoler forsøke å identifisere potensielle dyslektikere så tidlig?

(Bør tiltak settes inn så tidlig?)

17. Vil resultatene fra denne typen forskning ha betydning for din praksis?

18. Hvordan tror du at andre ansatte ved din skole vil stille seg til så tidlig identifikasjon og diagnostisering?

Mulig oppfølgingsspørsmål:

19. Er det noen viktige forskjeller mellom identifisering og diagnostisering av dysleksi?

Tilbakeblikk:

20. Er det andre forhold du ønsker å ta opp i forbindelse med tidlig identifikasjon og diagnostisering, eller andre ting du ønsker å nevne?

(Har jeg forstått deg riktig dersom...?)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hva sier nyere forskning om tidlig diagnostisering og innsats i forhold til dysleksi og hvordan blir denne kunnskapen benyttet av lærere som underviser i den første lese- og skriveopplæringen?”

Bakgrunn og formål

Vi er to mastergradsstudenter fra logopedstudiet ved Nord Universitet. Vår masteroppgave handler om dysleksi, tidlig innsats og diagnostisering. Vi ønsker å intervjuere lærere som underviser i den første lese- og skriveopplæringen, og henvender oss derfor til deg i håp om at du vil delta på studien.

Intervju

Spørsmålene i intervjuet vil omhandle din kunnskap og erfaring med dysleksi og dine tanker rundt diagnostisering og tiltak. Intervjuet vil vare i maksimalt 1 time. Vi kommer til å ta opptak av intervjuene med en lydopptaker. Dette for å sikre korrekt oppfattelse av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Dine personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Vi vil samle inn informasjon om kjønn, alder, utdanning, yrke og erfaring. Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven da informasjon om deg og ditt arbeidssted vil anonymiseres. I oppgaven vil vi benytte referansene ”informant 1”, ”informant 2” osv. Intervjudata lagres på privat PC med brukernavn og passordbeskyttelse. Bare studenten som utfører intervjuet vil ha tilgang på informasjon som kan knytte personopplysninger til hver informant.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2017. Lydopptak og personopplysninger slettes ved prosjektets slutt. Forskningsprosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Kaja Kampenhaus Alexandersen, 94316281 / Eirin Nesheim, 41601631. Prosjektets veileder er Torbjørn Nordgård, 97654276.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)