

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L_1

Navn på kandidat: Lise Dalsegg

Ser du barnet mitt?

Do you see my child?

Dato: 15.05.20

Totalt antall sider: 80

Forord

Jeg bærer
ditt liv
i mine hender

Mine hender
kan påvirke
din fremtid

Min omsorg
vil styrke
din vekst

Min kjærighet
vil avgjøre
din livskraft

Jeg bærer
ditt liv
i mitt hjerte

- Helga Annie Sriskantharajah

Da er jeg ved veis ende. For et lærerikt og nyttig år dette har vært!

Takk til alle som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen min. En ekstra takk til dere som i tillegg stilte opp til intervju. Deres refleksjoner og erfaringer har gitt meg et innblikk i foreldreperspektivet, og av dere har jeg lært mye jeg kommer til å ta med meg videre i læreryrket.

Takk til min veileder Karianne Berg for støtte og konstruktive tilbakemeldinger underveis i dette masterløpet. Jeg vil også takke studievenner som har hjulpet meg underveis i prosessen. En takk rettes også til Ida Magnhild Okkenhaug Haug på biblioteket for hjelp med både litteratur og kildehenvisning.

Takk til arbeidsgiver som har lagt til rette for at jeg har fått gjennomført denne reisen.

Takk til Helle, Linn og Silje Amanda for korrekturlesing, hjelp og gode innspill.

Takk til familien for tålmodighet og forståelse.

Levanger, mai 2020.

Lise Dalsegg

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å utforske samarbeidet mellom skole og hjem for elever med dysleksi, sett fra et foreldreperspektiv med utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hvordan opplever foreldre til barn med dysleksi samarbeidet med skolen, og hvilke tanker har de om det optimale samarbeid?»

Teori og tidligere forskning som blir belyst i oppgavene handler om tilpasset opplæring, dysleksi og skole-hjem-samarbeid. Skolen skal gi elevene tilpasset opplæring, og tilrettelegge for et samarbeid med hjemmet (Opplæringslova, 1998). Denne studien har undersøkt om foreldrene opplever at skolen gjør nettopp dette. Foreldrene har også beskrevet hva de tenker et optimalt samarbeid innebærer for dem. Masteroppgaven er av karakteren mixed methods. Funn ble innhentet gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse med 84 respondenter, for så å gå i dybden ved åtte kvalitative intervju.

Fire temaer gikk igjen i resultatene, behov for foreldreinitiativ, skolens holdning til utredning, tilrettelegging, hjelpemidler og kommunikasjon, samt hvordan foreldrene opplevde samarbeidet med skolen og hva de anså som et optimalt samarbeid. Resultatene avdekket at foreldrene fordelte seg mellom å være fornøyd og misfornøyd med samarbeidet til skolen, men med en overvekt av de som var misfornøyd. Forelderens opplevelse av samarbeid viste seg å være læreravhengig. De av foreldrene som oppga å være fornøyd beskrev at de hadde en lærer som så barnet, med alt det innebar.

Foreldrenes tanker om det optimale samarbeidet omhandlet i stor grad regelmessig kommunikasjon med skolen der begge partene var deltakende. I tillegg ønsket foreldrene at lærerne hadde forståelse for og behersket aktuelle hjelpemidler, at barnet fikk tilfredsstillende faglig tilrettelegging, samt at lærerne viste en genuin interesse for barnet.

Abstract

The purpose of this master thesis was to explore the collaboration between schools and the homes of students with dyslexia, seen from a parental perspective. The following research question was used: «How do parents of children with dyslexia experience the collaboration with the school, and which thoughts do they have regarding the most ideal collaboration possible?»

Theory and previous research addressed in this master thesis regards adapted learning, dyslexia and collaboration between teachers and parents. The school is obligated to give the students facilitated learning, and to facilitate collaboration with the parents (Opplæringslova, 1998), and this study explores parents experience of this collaboration. In addition, the parents have described what their idea of an ideal collaboration is to them. Findings were collected using a mixed methods study design consisting of a quantitative survey (n=84) and eight semi-structured qualitative research interviews.

There were four recurring themes in the results: the need for parent initiative, the school's attitude towards testing, facilitation, aids and communication, as well as the parents general experience of the collaboration and what they considered an optimal collaboration. The results showed that the parents placed themselves between being satisfied and dissatisfied with the collaboration, but with an overweight of those who were dissatisfied. The parents' experience of collaboration turned out to be teacher dependent. Those of the parents who said they were satisfied described that they had a teacher who really saw their child, in every sense of the word.

The parent's thoughts of the ideal collaboration largely evolved around regular communication with the school where both parties were participants. In addition, the parents wanted the teachers to understand and to grasp current aids, that the child had adequate professional facilitation and that the teachers showed a genuine interest for their child.

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	4
2. Teori.....	5
2.1 Dysleksi.....	5
2.1.1 Arv og dysleksi.....	6
2.1.2 Tidlig identifisering.....	6
2.1.3 Diagnostisering.....	7
2.1.4 Tilpasset opplæring for elever med dysleksi.....	8
2.1.5 Hjelpemidler.....	9
2.2 Foreldresamarbeid.....	10
2.2.1 Et godt foreldresamarbeid.....	10
2.2.2 Forskning om foreldresamarbeid.....	12
3. Metode.....	13
3.1 Mixed methods.....	13
3.2 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	14
3.3 Kvantitativ metode.....	16
3.3.1 Spørreundersøkelse som metode.....	16
3.3.2 Spørreundersøkelsen i mitt prosjekt.....	16
3.3.3 Rekruttering av respondenter.....	17
3.3.4 Utvalg.....	17
3.3.5 Analyse.....	17
3.4 Kvalitativ metode.....	17
3.4.1 Intervju.....	18
3.4.2 Intervjuguide.....	18
3.4.3 Utvalg.....	18
3.4.4 Gjennomføring av intervjuene.....	19
3.4.5 Transkribering og analyse.....	19

3.5 Studiens kvalitet	20
3.5.1 Validitet.....	21
3.5.2 Reliabilitet	21
3.5.3 Generalisering og overførbarhet.....	22
3.6 Ethiske refleksjoner.....	23
4. Resultater og drøfting.....	24
4.1 Foreldreinitiativ	25
4.1.1 Resultat; foreldreinitiativ.....	25
4.1.2 Drøfting; foreldreinitiativ	33
4.2 Skolens holdning	35
4.2.1 Resultater; skolens holdning	35
4.2.2 Drøfting; skolens holdning.....	41
4.3 Flere misfornøyde enn fornøyde	43
4.3.1 Resultat; flere misfornøyde enn fornøyde	44
4.3.2 Drøfting; flere misfornøyde enn fornøyde	48
4.4 Læreren - den sentrale brikken.....	50
4.4.1 Resultat; læreren - den sentrale brikken.....	50
4.4.2 Drøfting; læreren - den sentrale brikken	52
5. Konklusjon	54
Litteraturliste	56
Vedlegg	60

Oversikt over tabeller og figurer

Tabeller:

Tabell 3.1: Oversikt over den kvalitative analyseprosessen

Tabell 4.1: Oversikt over hvilke hjelpemidler barna til respondentene benyttet.

Figurer:

Figur 1.1: Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp. hentet fra Moen 2017 s. 28

Figur 4.1: Foreldrenes svar på hvem som initierte barnets utredning.

Figur 4.2: Foreldrenes svar på når de først ble bekymret for barnets lesing.

Figur 4.3: På dette tidspunktet oppga foreldrene at barna fikk dysleksidiagnosen.

Figur 4.4: Informasjon fra skolen om rettigheter ved diagnose

Figur 4.5: Hadde foreldrene selv undersøkt barnets rettigheter.

Figur 4.6: Opplevde foreldrene at skolens informasjon samsvarte med det foreldrene selv fant.

Figur 4.7: Foreldrenes opplevelse av å ta kontakt med lærer.

Figur 4.8: Foreldrenes svar på om de mente læreren hadde oversikt over hjelpemidler.

Figur 4.9: Foreldrenes syn på om skolen har gitt opplæring i hjelpemidlene.

Figur 4.10: Foreldrenes svar på hvor fornøyd de er med samarbeidet i dag.

Figur 4.11: Foreldrenes svar på hvor fornøyd de var med samarbeidet under utredningsprosessen.

Figur 4.12: Foreldrenes syn på oppfølgingen etter diagnosen.

Figur 4.13: Hvor fornøyd er foreldre til barn med spesialundervisning med samarbeidet.

Figur 4.14: Hvor fornøyd er foreldre til barn uten spesialundervisning med samarbeidet..

1. Innledning

Hovedtemaet i denne masteroppgaven er skole-hjem-samarbeid rundt barn med dysleksi. I løpet av mine år som lærer har jeg møtt ulike elever med dysleksi og deres foreldre. Jeg har sett elever som har klart seg meget bra, men også de som har strevd, og jeg har undret på hvordan samarbeidet mellom skole og hjem kan ha vært en faktor her. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å høre foreldrenes stemme når det kom til samarbeidet med skolen, samt hvordan de har opplevd at skolen tok tak i barnas utfordringer. Oppgaven vil derfor ha et foreldreperspektiv.

I den undersøkende fasen av mitt prosjekt ble jeg medlem av en facebookgruppe med tema dysleksi. Jeg gikk systematisk gjennom innlegg og kommentarfelt, og fant mye oppgitthet og frustrasjon blant foreldrene til barn med dysleksi. Jeg tror derimot at bildet er noe nyansert, og ønsker også å høre stemmene til de som har et skole-hjem-samarbeid som fungerer godt. Det håper jeg å få gjennom min forskning som skal omhandle samarbeid mellom skole og hjem med foreldre til barn med dysleksi.

1.1 Bakgrunn

I den norske grunnskolen går det i dag ca. 636 350 elever (Utdanningsdirektoratet). Dette er ulike og unike elever som har forskjellige behov i opplæringen sin, noe de har rett til ut fra opplæringsloven §1-3, hvor det står: «Opplæringa skal tilpassast evnene og foresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Skolen har dermed en plikt til å undersøke hva elevene kan, hva som er utfordrende, og hvordan de lærer best, for så å tilpasse opplæringen etter dette (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Dette belyses også i overordnet del i fagfornyelsen hvor det står følgende om tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Tilpasset opplæring gjelder all undervisning og alle elever, uavhengig hvilket fag det er snakk om, og om de følger ordinær undervisning eller ikke. Moen (2017) benytter en modell som belyser dette godt:

Tilpasset opplæring	
Ordinær undervisning	Spesialundervisning

Figur 1.1: Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp. hentet fra Moen 2017 s. 28

Å få elevene til å mestre lesing, er en av skolens viktigste oppgaver. Dette er en betydningsfull oppgave da skriftspråket har en stor rolle i skolen og i videre arbeidsliv. Roe (2014) påpeker at i skolearbeid benyttes skrevne kilder som lærebøker, oppslagsverk og artikler, og det ligger mye skrevet tekst/lærestoff på internett. Lesing er en viktig ferdighet for læring. Refsahl (2012) poengterer at vi i dagens samfunn trenger å kunne lese for å mestre enkelte situasjoner. Lesing handler ikke bare om en bestemt ferdighet i møte med en tekst, men også om situasjoner man vil komme opp i ellers i livet.

Lesing og skriving anses som viktige kompetanser som kan være avgjørende for læring, noe som gjenspeiles i læreplanen for grunnskolen der lesing og skriving er to av fem ferdigheter som skal gjennomsyre alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dessverre er det ikke alle barn som opparbeider seg disse ferdighetene på en tilfredsstillende måte. Noen vil streve med innlæringen og automatiseringen av bokstaver og ord, selv med god trening og tilrettelegging. Det kan være forskjellige årsaker til vanskene, og i enkelte tilfeller vil vanskene kunne hindre barnet i opplæringen. Det er da snakk om lese- og skrivevansker. Barn med lese- og skrivevansker er ifølge Lyster (2019) «barn som ikke kan lese og/eller skrive på lik linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått» (Lyster, 2019, s. 16). Lesing og skriving støtter seg på de samme ferdighetene, lesing påvirker skriving, og vica versa (Lyster, Melby-Lervåg & Hofslundsengen, 2019). Når barn skriver, lytter de etter lydene og skriver ned bokstaver, men om bokstavene ikke er innlært og automatisert, vil man selvfølgelig ha vansker med å skrive også. I den videre fortsettelsen kommer jeg til å ha mest fokus på lesing, med viten om at lesing og skriving henger tett sammen.

Det er som nevnt ulike årsaker til vanskene, og barna kan ha ulike type vansker. Når det kommer til lesing deler Refsahl (2012) vanskene i tre kategorier; de som strever med fonologi og avkoding, de som strever med avkoding og forståelse, og en tredje kategori som strever med selve språkforståelsen (Refsahl, 2012, s. 38). Vanskene som i Refsdahls

kategoriinndeling er knyttet til fonologi og avkoding er vanskene som ofte knyttes opp mot diagnosen dysleksi (Lyster et al., 2019).

Det optimale ville vært at også alle elever med dysleksi kunne fått tilpasset opplæring i ordinær undervisning, men i enkelte tilfeller vil ikke det faglige utbytte være tilfredsstillende nok, og eleven skal da henvises til pedagogisk-psykologisk tjeneste for en sakkyndig vurdering av elevens behov (Moen, 2017). Det står i opplæringsloven § 5-1 at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998). Om pedagogisk-psykologisk tjeneste legger frem i sakkyndig vurdering at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte i den ordinære undervisningen, vil eleven kunne få noe spesialundervisning. Jf. Figur 1.1 går både ordinær- og spesialundervisning inn under prinsippet om tilpasset opplæring.

I dagens skole forbereder lærerne seg på ny læreplan. I tillegg til ny læreplan er det også kommet et forslag til ny opplæringslov, NOU 2019:23. Som nevnt så har den overordnede delen av læreplanen fokus på tilpasset opplæring, og det er også tema i det nye lovforslaget. Utvalget har foreslått og endre selve begrepene «tilpasset opplæring» og «spesialundervisning», da de anser dem som ufullstendige. De foreslår følgende endring:

- Universell opplæring innføres som ny betegnelse for tilpasset opplæring.
- Individuelt tilrettelagt opplæring innføres som ny betegnelse for spesialundervisning.

Bakgrunnen for dette valget er tanken om en universell undervisning som skal favne de fleste, og ikke ha fokus på tiltak for de enkelte. Egne tiltak skal da helst unngås, men kan iverksettes når den universelle opplæringen er utilstrekkelig (NOU 2019: 23, 2019).

Samarbeidet mellom skole og foreldre er også et aktuelt tema både i fagfornyelsen, i forslag til ny opplæringslov og gjeldene opplæringslov. I dagens lovverk står det i § 13-3d: «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for samarbeid med foreldre, høvesvis i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (Opplæringslova, 1998)». Denne loven foreslås videreført i forslag til ny opplæringslov, men at ordlyden nå endres til «skolen» (NOU 2019: 23, 2019). Samarbeidet med hjemmet kan være avgjørende for å gi god tilpasset opplæring, noe som beskrives i overordnet del i fagfornyelsen. Der dras god kommunikasjon, initiativ og forventninger frem som viktige elementer.

Tilpasset opplæring og samarbeid med foreldre er dermed belyst som en viktighet i skolen. Det er viktig for alle elever, men særs viktig til barn som strever. Når det kommer til forskning på temaet foreldresamarbeid, er det gjennomført forskning på dette i Norge (Bæck, 2009). Det har også blitt forsket på samarbeid rundt barn med spesielle behov. Reite (2018) har funn i sin forskning som tilsier at foreldre til barn med spesialundervisning opplever at samarbeidet med skolen fungerer bra, mens foreldre til barn som strever, men som ikke oppfyller kriteriene for spesialundervisning, synes samarbeidet er mer utfordrende.

Reites undersøkelse ser på barn med og uten spesialundervisning generelt, mens jeg ønsker å vie min oppmerksomhet spesielt til barn med dysleksi. Jeg har ikke funnet norsk forskning på dette feltet, men det har blitt gjennomført undersøkelser i Sverige (Roll-Pettersson & Mattson, 2007) og Storbritannia (Griffiths, Norwich & Burden, 2004), hvor de var opptatt av hvordan foreldre til denne gruppen opplevde samarbeidet med skolen. I Norge mangler vi forskning på dette området, og jeg kan derfor bidra til å tette kunnskapshull når det kommer til dette. Siden det er gjennomført slike studier i Sverige og Storbritannia, vil det være interessant å se om jeg finner parallelle funn her i Norge.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å utforske samarbeidet mellom skole og hjem for elever med dysleksi sett fra foreldreperspektivet. Dette leder til følgende problemstilling:

Hvordan opplever foreldre til barn med dysleksi samarbeidet med skolen, og hvilke tanker har de om det optimale samarbeid?

Aktuelle forskningsspørsmål jeg arbeider ut fra er:

- Hvor fornøyd er foreldrene med samarbeid før diagnosen er stilt?
- Hvor fornøyd er foreldrene med samarbeid etter at diagnosen er stilt?
- Hvor fornøyd er foreldrene med samarbeid knyttet til hjelpemidler?
- Hvordan beskriver foreldrene samarbeid før diagnosen er stilt?
- Hvordan beskriver foreldrene samarbeid etter at diagnosen er stilt?
- Hvordan beskriver foreldrene samarbeid knyttet til hjelpemidler?
- Hvilke tanker har foreldrene om det optimale samarbeidet?

Jeg ønsker å få et overblikk over hvordan foreldre til barn med dysleksi opplever samarbeidet med skolen, i tillegg til at jeg ønsker å få deres perspektiv på hvordan de mener et optimalt samarbeid skal være. Ettersom kompensatoriske hjelpemidler er viktige for denne gruppen, ønsker jeg også å kartlegge hvilke hjelpemidler de benytter og kjenner til, samt hvordan bruken og tilretteleggingen fungerer. Jeg kommer nok ikke til å sitte med et fasitsvar etter endt oppgave, men jeg håper at de som arbeider i skolen kan dra lærdom av denne studien.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg forankre masteroppgaven teoretisk. Jeg kommer først til å redegjøre for lesing og dysleksi, samt tidlig identifisering og tilrettelegging hos elever som strever med å lese. I del to går jeg inn på det generelle foreldresamarbeidet i skolen, i tillegg til å ha ekstra fokus på foreldre med barn som har dysleksi.

2.1 Dysleksi

Elever som strever med å lese, kan som nevnt ha ulike og forskjellige problemområder. Lesing består av to grunnleggende prosesser, avkoding og forståelse (Roe, 2014). I 1986 ble dette presentert som en formel av leseforskerne Philip Gough og William E. Tunmer; Lesing = avkoding x forståelse (Refsahl, 2012). Denne formelen er fortsatt gjeldende i dag, og viser til at må man mestre begge ferdighetene for å kunne lese. De er knyttet sammen. Selve avkodingen vil si at man kan gjenkjenne selve ordet, mens forståelse omhandler det å få en forståelse av hva som står skrevet. Det er ikke nok at du mestrer å dra sammen én og én bokstav til ord, men en må kunne forstå hva man har lest også. Skal man beherske lesing, må begge prosessene være på plass og være balansert i forbindelse med hverandre (Refsahl, 2012).

Dysleksi er et begrep på elever som har så store vanskeligheter med selve ordavkodingen at det går utover videre læring og innhenting av kunnskap (Lyster et al., 2019, s. 348). Selve begrepet kan bli brukt synonymt med lesevansker og spesifikke lesevansker, men jeg vil i denne oppgaven benytte begrepet dysleksi. Høien og Lundberg definisjon av dysleksi er som følger: «Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet» (Høien & Lundberg, 2012, s. 29). Dette gir et bilde av at dysleksi er en vanske man ikke vil kunne trene bort, men at man kan trene på å leve godt med den. Et restriktivt estimat viser at ca. 5% av elevene har diagnosen dysleksi (Helland, Plante

& Hugdahl, 2011). Når jeg innledningsvis nevnte at det er 636 350 elever i den norske grunnskolen, kan man da gå ut ifra at ca. 31 000 av disse har diagnosen dysleksi.

2.1.1 Arv og dysleksi

Melby-Lervåg (2012) legger fram i sitt arbeid på området arv og dysleksi, at barn med en forelder som er dyslektiker, har en risiko på mellom 38-50% for å utvikle vansken selv. Ved tidlig innsats kan man hjelpe alle barn til et bedre utgangspunkt for å mestre lesingen, men det er spesielt viktig for risikogruppen som har en forelder med dysleksi. Gjennom studien til Lyytinen et al. (2004) fant forskerne ut at elever i risikogruppen har generelt dårligere leseferdigheter enn elever uten én forelder med dysleksi. De fant også ut at ved å tilrettelegge og hjelpe risikoelevne med lesingen, hadde de mulighet til å nå igjen de jevnaldrende. Shaywitz, Morris og Shaywitz (2008) viser også til at tidlig oppdagelse og eksplisitt trening er avgjørende. Starter intervensjonen etter 2. trinn, når de først har begynt å henge etter, vil det ifølge dem være vanskeligere å få elevene opp på et nivå likt jevnaldrende. Tidlig oppdagelse og forebygging er derfor meget viktig for denne gruppen med elever.

2.1.2 Tidlig identifisering

Noen barn har en god språklig bevissthet og viser nysgjerrighet for lesing allerede før skolestart, men ikke alle barn har det samme grunnlaget for å lære seg å lese og skrive, og kan være i fare for å utvikle lesevansker (Stangeland & Færevaa, 2014). Det er viktig å kjenne igjen tegn og risikofaktorer hos barn som senere kan streve med lesing, slik at man har mulighet til å oppdage og tilrettelegge så tidlig som mulig. I stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, poengterer de at det er vanlig at ca. 15-25% av barna i skolen vil kunne trenge særskilt tilrettelegging. Dette kan være for en kort periode eller over lengre tid. Det at skolen skal være oppmerksom på elever som viser tegn til utfordringer eller som står i fare for å utvikle disse, er også lovpålagt gjennom opplæringsloven § 1-4 *Tidlig innsats på 1. til 4. trinn*, hvor det står følgende:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning (Opplæringslova, 1998§ 1-4).

Ved å ha fokus på tidlig innsats hos barn man ser strever med lesing og/eller skriving, kan man unngå å måtte reparere senere i skoleløpet (Lyster, 2019). Det er da avgjørende at pedagoger setter seg godt inn i risikofaktorene, og innehar kunnskap om hvilke tiltak som er aktuelle (Stangeland & Færevaa, 2014). Dette kan være alt fra barn som ikke har utviklet rimeferdighet, til barn av foreldre med lesevansker.

Ett viktig område for å mestre å leve med dysleksi, er nemlig at vansken blir oppdaget tidlig og at gode tiltak blir satt inn (Shaywitz et al., 2008). Det er gjort flere studier som viser at dysleksi kan komme til syne allerede før barna begynner på skolen (Elbro, Borstrom & Petersen, 1998; Helland et al., 2011; Lyytinen et al., 2004). Studien gjennomført i Finland av Lyytinen et al. (2004) fulgte 200 barn med og uten foreldre med dysleksi, fra de ble født og fram til skolestart. Funnene viser til at man kan se tegn allerede hos barn i en alder av tre og et halvt år. For å oppdage disse, er det ikke bare nødvendig å kjenne barnets styrker og svakheter, men også foreldrenes vansker vil være viktig informasjon. I Norge gjennomførte Helland, Plante og Hugdahl (2011) en lignende undersøkelse, med en gruppe på 120 femåringer. Foreldre og barnehageansatte fylte ut et spørreskjema, og ut fra svarene ble de delt inn i to grupper, en «at risk»-gruppe og en kontrollgruppe. De samlet inn data frem til barna var 11 år, og kunne da ta tak i de elevene som hadde lesevansker, for så å gå tilbake og se om de også viste utfordringer allerede i 5-årsalderen. Konklusjonen etter denne studien var at man kunne oppdage vanskene hos barna allerede før de begynte på skolen. Forskerne poengterer også viktigheten av tidlig identifisering av barn med risiko for dysleksi, da man kan sette inn tiltak i en tidlig fase der barn er mest mottakelige for læring (Helland et al., 2011).

2.1.3 Diagnostisering

Selv om man kan finne tegn til dysleksi i barnehagealder, vil selve diagnostiseringen skje i skolealder. Flere aspekter hos eleven må undersøkes før man kan stille en diagnose. Dette for å forstå vansken og sette i gang gode og tilpassede tiltak (Høien & Lundberg, 2012). Ett verktøy som kan benyttes i kartlegging og utredning av dysleksi er verktøyet logos, som er utarbeidet av Logometrica v/Professor Torleiv Høien. Dette er en standardisert test som kartlegger delferdigheter som leseflyt, forståelse, ordavkoding og rettskriving hos elever som sliter med det tekniske aspektet ved lesing, og verktøyet kommer med konkrete tiltak tilpasset den enkeltes styrker og svakheter. Verktøyet kan benyttes fra og med 2. trinn og fram til

voksen alder, og man kommer ut med en profil som bekrefter eller avkrefter dyslektiske vansker (Høien, 2014).

2.1.4 Tilpasset opplæring for elever med dysleksi

Innledningsvis poengterte jeg at tilpasset opplæring gjelder all undervisning og alle elever, noe som omfatter både ordinær undervisning og spesialundervisning. Alle skal kunne få tilpasset opplæringen etter egne behov. Dette er en rett elevene har, og som lærerne er forpliktet til å gi dem. Nordahl og Overland viser til at en godt tilpasset undervisning kan bidra til å minske spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015), og i en studie gjennomført av Elbaum, Vaughn, Hughes og Moody i 2000, vises det til at effekten av tiltak rundt elever med lese- og skrivevansker er avhengig av dyktige lærere som innehar god kompetanse på området (Elbaum, Vaughn, Hughes og Moody, referert i Lyster, 2019, s. 110). Dette viser viktigheten av dyktige, oppdaterte lærere, som er god i jobben sin! Så hva er da den rette tilpasningen til elever med dysleksi? Lyster (2019) tar for seg aktuelle tiltak for barn med lesevansker, men belyser at det ikke finnes én metode eller ett program som er løsningen for alle. Det er viktig at man tar utgangspunkt i elevens styrker og utfordringer, da behovene er individuelle. Likevel kan en god begynneropplæring der man har fokus på språkstimulering, i tillegg til å skape et godt fonologisk grunnlag, være forebyggende for alle barn (Lyster, 2019).

Høien og Lundberg (2012) viser til sju aktuelle prinsipper for den pedagogiske tilretteleggingen for barn med dysleksi:

1. Undervisning bygd på grundig diagnostisering
 2. Tidlig identifisering og tidlig hjelp
 3. Fonologisk grunnarbeid
 4. Direkte undervisning
 5. Multisensorisk stimulering
 6. Mestring, overlæring og automatisering
 7. Godt læringsmiljø
- (Høien & Lundberg, 2012, s. 246)

Her kommer det også til syne viktigheten av at tiltakene tar utgangspunkt i elevens egne vansker, i tillegg til at tiltak settes inn så tidlig som mulig. Alle disse punktene er nødvendig for lærere å sette seg inn i. Dette kan gjerne gjøres sammen med eleven og dens foreldre, da de som nevnt innledningsvis, har stor betydning for elevens læringsutbytte.

2.1.5 Hjelpemidler

Hos elever med dysleksi kan vanskene vedvare selv med god tilrettelegging og trening, og kompensatoriske hjelpemidler vil være aktuelle (Høien, 2014). Uten disse hjelpemidlene kan vanskene forplante seg til å gjelde flere fagområder, ettersom barna ikke kan støtte seg på lesing som en kilde til å tilegne seg kunnskap på. Elever med diagnosen dysleksi har rett og krav på flere hjelpemidler, som støtte til PC og aktuell programvare (NAV, 2018), tilgang på lydbøker, og tilrettelegging på prøver/eksamener (Solem, 2015). Med egen PC kan elevene få god trening på spesifikke ferdigheter ved hjelp av programmer og apper, og det blir ikke så synlig for de andre i klasserommet (Lyster et al., 2019). Det har skjedd mye på den teknologiske siden de siste tiårene, og det vil stadig komme nyttige hjelpemidler som kan være aktuelle å undersøke. Også her er det viktig at eleven er grundig kartlagt slik at man finner riktig verktøy til den aktuelle eleven. I tillegg må det gis opplæring i verktøyene slik at eleven vet hvordan man skal benytte verktøyet for best mulig læring. Denne opplæringen skal pedagogene gi (Lyster et al., 2019; Statped, 2017), men dessverre erfarer Bredtvet kompetansesenter at pedagoger har lite kunnskap rundt bruk av IKT-utstyr, og er dermed ikke kvalifisert til å hjelpe elevene på dette området (Berrum, Godøy, Dysleksiforbundet i Norge & Bredtvet kompetansesenter, 2007).

Et verktøy som de aller fleste med dysleksi vil dra nytte av, er tale- og skrivestøtte som kompenserer for elevens mangelfulle lese- og skriveferdigheter (Brøyn & Schultz, 2005). Her finnes det mange varianter, som CD-ORD, Word, Tempolex og Lingdys. Sistnevnte er spesielt utviklet for elever med dysleksi, og finnes både på norsk og engelsk (Lingright). Dette er en pakke som inneholder stavekontroll, ordfullføring, ordbøker, kunstig tale og skjermleser (Lyster, 2019). Stavekontrollen tar hensyn og kjenner igjen typiske feil dyslektikere gjør, samt dialektbruk og særskriving. Også her er det viktig at både lærer og elev får omfattende opplæring i programmet (Brøyn & Schultz, 2005).

Tilpasset opplæring, tidlig identifisering, leseopplæring, diagnostisering av dysleksi, samt tilrettelegging for elever med dysleksi, er områder som alle er avhengig av et samarbeid med hjemmet. Jeg vil i neste del av oppgaven min gå grundig inn i temaet foreldresamarbeid. Jeg vil ha fokus på det generelle foreldresamarbeidet, i tillegg til å innsnevre rundt temaet samarbeid med foreldre til barn med dysleksi.

2.2 Foreldresamarbeid

Alle elever har en rett og en plikt til å gå på skole, og det er foreldrene som i hovedsak skal følge opp rundt denne plikten (Nordahl, 2015). Hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling ligger også hos foreldrene, og i overordnet del av læreplanen står følgende angående denne oppgaven:

Foreldrene og foresatte har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. De er barnas og ungdommenes viktigste omsorgspersoner og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling. Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17).

Det å tilrettelegge og ta initiativ til samarbeid med foreldre er dermed belyst som en av skolens oppgaver. I forskriften til opplæringsloven §20-1 står det følgende rundt formålet med skole-hjem-samarbeid:

Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring (Forskrift til opplæringslova § 20, 2006).

Både i overordnet del av læreplanen og i forskriften til opplæringsloven vektlegges viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem. Når det kommer til den formelle gjennomføringen, er lærerne pålagt å gjennomføre minst to utviklingssamtaler gjennom året. Dette er samtaler som skal inneholde informasjon om blant annet hvordan eleven, skolen og foreldrene skal samarbeide for å legge til rette for at eleven skal lære på best mulig måte og ha en god utvikling (Forskrift til opplæringslova § 20, 2006). Når det kommer til elever som strever med lesing (eller har andre vansker), vil det nok være aktuelt og nødvendig med flere treffpunkt enn de formelle for å skape og opprettholde et godt skole-hjem-samarbeid. Dette for å evaluere tiltak og utviklingen fortløpende. Det er viktig å spille på lag med foreldrene, spesielt rundt elever som krever flere tilpasninger enn andre, og for å vise at deres kunnskap og erfaringer er ønsket (Bø, 2011).

2.2.1 Et godt foreldresamarbeid

Nordahl (2015) deler det generelle foreldresamarbeid inn i tre nivåer; informasjon, dialog og drøftinger, samt medvirkning og medbestemmelse. Når det gjelder *informasjon* skal denne gå

begge veier. Skolen skal informere foreldre om opplæringen og hvordan det går med deres barn, mens foreldrene bør gi informasjon om elevens opplevelse av skolehverdagen, samt hjemmesituasjonen. Det andre nivået som går på *dialog og drøfting*, belyser Nordahl skal bære preg av konstruktiv kommunikasjon mellom lærer og foreldre. Det skal ikke være en kamp om å ha rett, men det er viktig at foreldrene opplever å bli hørt. Når det kommer til det siste nivået, *medvirkning og medbestemmelse*, legges det vekt på at foreldre skal kunne ha innflytelse på det pedagogiske tilbudet (Nordahl, 2015, s. 27-28). Det er ikke slik at foreldre skal kunne styre dette alene, men at skolen tar hensyn til foreldrenes innspill. Skal samarbeidet være konstruktivt, må alle de tre nivåene være berørt, slik at skole og hjem kan fatte beslutninger sammen som i et partnerskap (Nordahl, 2015).

Under et forskningsprosjekt gjennomført av Lassen og Breilid, kommer det frem at fire momenter er vesentlig for at foreldrene skal oppfatte samarbeidet som et partnerskap. Disse momentene er toveiskommunikasjon, gjensidige tilbakemeldinger, felles fokus og en opplevelse av et reelt samarbeid (Lassen & Breilid, 2012). Mye av dette er sammenfallende med de tre nivåene Nordahl (2015) presenterer, men foreldrene i denne studien legger også frem et behov om at skolens utviklingssamtaler bør gå i dybden på enkelttemaer, ikke bare berøre overflaten på alle temaer som angår skolen. Dette i dialog med foreldrene. I tillegg dras gjensidige tilbakemeldinger fram som noe som gjerne skjer over tid. Dette kan være gjennom e-post eller telefonsamtaler, der man gjensidig informerer om ting som er av betydning for elevens fungering. Hvis foreldrene opplever et reelt samarbeid med skolen, der ulike typer former for samarbeidet gjennomføres, vil det gi dem økt motivasjon for å bidra til å opprettholde det gode samarbeidet (Lassen & Breilid, 2012).

I grunnskolen er foreldrenes innflytelse stor også med tanke på læringsutbyttet. Ofte er det større enn lærerens (Desforges & Abouchaar, 2003), og det å legge til rette for et godt samarbeid er en stor og viktig oppgave pedagogene innehar. Det å skape en god relasjon til foreldrene vil gjøre det enklere å benytte den store ressursen som foreldrene er for barnas læring (Drugli & Nordahl, 2016; Harris & Goodall, 2008). Allerede ved det første møtet legges grunnlaget for en god relasjon. Opprettholdes denne, vil det være lettere å ta tak i utfordringer underveis i skoleløpet (Dalland & Knutsen, 2020). Det viktigste en som lærer må ha når man møter foreldre og elever, er en god relasjonskompetanse. En god relasjonskompetanse innebærer ifølge Spurkeland (2011) at man har gode ferdigheter, god kunnskap og gode evner, samt at man viser holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder

og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011, s. 63). En viktig faktor når det kommer til relasjonsbygging er også respekt. Vi som pedagoger må vise respekt for hvert enkelt barn og hver enkelt forelder, uavhengig av ulikheter og fordommer man kan ha. Viktige byggesteiner for å vise respekt er interesse, oppmerksomhet, nysgjerrighet, samt det å tilpasse seg den enkelte. Klarer du som pedagog å utøve dette, har du lagt et godt grunnlag for tillit, åpenhet og en god dialog. Altså vil dette være et godt grunnlag for samarbeid (Samnøy, 2015). I tillegg vil en god relasjon til foreldrene være et stort bidrag til god tilpasset opplæring (Spurkeland, 2011).

Skal man kunne legge til rette for å oppdage elever som strever med lesing tidlig, er samarbeid med foreldrene avgjørende. Ettersom det å ha en forelder med dysleksi gir barnet 38-50% sjanse for å utvikle vansken selv, er det avgjørende for skolen å kjenne til foreldrenes eventuelle vansker. Dette kan være et sårt og vanskelig tema for de som har opplevd å streve med lesing gjennom skolegangen. Foreldre som er trygge og kjenner på en god relasjon til læreren, vil mest trolig fortelle om sine egne vansker og erfaringer. Det er derfor viktig at læreren, som er den som har ansvaret for å legge til rette for samarbeid (Bæck, 2019), viser interesse for mer enn selve eleven.

2.2.2 Forskning om foreldresamarbeid

Det er som nevnt innledningsvis forsket på hva foreldrene generelt synes om funksjonen av skole-hjem-samarbeidet. Bæck (2009) avdekket at en stor del norske foreldre føler seg velkomne, men at de føler en form for distanse mellom seg selv og skolen. Det kommer frem at foreldre føler det er lettere å ta opp temaer rundt det sosiale enn det faglige, da de ikke føler seg som en ønskelig, delaktig part i barnets utdanning. Dette er nyttig kunnskap for lærere som skal ta ulike hensyn og tilpasninger i elevenes undervisning. Hvis foreldrenes innflytelse betyr mye for barns læringsutbytte, må vi kunne skape et samarbeid der også de faglige innspillene er velkomne. Bæcks undersøkelse sier ikke noe om hvordan foreldre til barn med utfordringer tenker om samarbeidet til skolen, men Reite (2018) har funn i sin forskning som tilsier at foreldre til barn med spesialundervisning opplever at samarbeidet med skolen fungerer bra, mens foreldre til barn som strever, men som ikke oppfyller kriteriene for spesialundervisning, synes samarbeidet er mer utfordrende. Dette kan angå elever med dysleksi. Det er ikke alltid behov for spesialundervisning hos elever med dysleksi. Det kan

være nok med en grundig og en god tilpasset opplæring der elevene er godt kjent med digital støtte og rettigheter (Helland, 2019).

Når det kommer til skole-hjem-samarbeid med foreldre til barn som har dysleksi, har det blitt gjennomført forskningsstudier både i Sverige (Roll-Pettersson & Mattson, 2007) og i Storbritannia (Griffiths et al., 2004), hvor de undersøkte nettopp dette. Undersøkelsen som ble gjennomført i Sverige hadde som mål å identifisere når foreldre først mistenkte dysleksi og når diagnosen ble stilt, foreldrenes oppfatning av deres innflytelse av skolesituasjonen, samt deres oppfatning av hvordan skolegangen påvirket barnet. Resultatene viser en tendens der det er foreldrene selv som ønsker utredning, og at de opplever en vent-og-se-holdning fra skolen. Foreldrene tilrettelegger og tilpasser til egne barn, da skolen ikke er behjelpelig. Gjennomgående er også at foreldrene stiller spørsmål rundt hvordan det hadde gått med barna om ikke foreldrene selv hadde tatt så mye ansvar (Roll-Pettersson & Mattson, 2007). De samme elementene finner de britiske forskerne Griffiths, Norwich og Burden (2004) i sin studie. I tillegg viser de til at skolen i mange tilfeller unngår å identifisere og ta tak i vansker som omhandler lesing og skriving, og at dette ansvaret i enkelte tilfeller faller på foreldrene. I Norge mangler vi forskning på akkurat dette området, og jeg lurer på om vi kan få parallelle funn også her i Norge.

3. Metode

I denne delen av oppgaven min vil jeg ta for meg metodologiske valg og gå gjennom selve forskningsprosessen. Dette omhandler valg av metode, vitenskapsteoretiske betraktninger, metode og redegjørelse omkring innhenting av data, samt bearbeiding og analyse av funnene. Jeg vil til slutt drøfte studiens kvalitet og etiske betraktninger.

3.1 Mixed methods

I forskningen skiller man gjerne mellom to forskningstradisjoner, den kvantitative og den kvalitative. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2019) har på en enkel måte forklart at forskjellen mellom disse forskningstradisjonene er at ved en kvantitativ forskning kartlegger man *at* noe skjer, mens i en kvalitativ forskningstradisjon er man mer ute etter *hvorfor* det skjer (Johannessen et al., 2019, s. 93). Kvantitativ metode har tidligere vært den eneste anerkjente forskningsmetoden, men på 1960-tallet ble denne utfordret. Man ønsket da å finne svar ved å også kunne benytte kvalitative metoder (Punch, 2014). I tillegg til den kvantitative

og den kvalitative metoden, oppsto det sent på 90-tallet et tredje design, nemlig flermetodedesignet (Creswell & Clark, 2011; Ringdal, 2018). Triangulering, som dette også kalles, viser til at man kombinerer kvalitative og kvantitative data, som blir omtalt som mixed methods i internasjonal litteratur. Jeg velger å benytte begrepet mixed methods videre i denne oppgaven. Mixed methods har elementer fra begge forskningstradisjonene, men det vil variere om de heller mest mot det kvantitative, det kvalitative, eller om de er likestilt (Creswell & Clark, 2011).

Når det kommer til min problemstilling, ønsket jeg å finne et kvantitativt svar på om foreldre *er* fornøyd eller ikke, og et kvalitativt svar der jeg var ute etter *hva* det var som gjorde dem fornøyd. Ettersom jeg tenker at det er nyttig kunnskap å både kjenne til om foreldrene i den norske skolen er fornøyd med samarbeidet, samt innhente kunnskap om hva det er som gjør noen foreldre mer fornøyd enn andre, har jeg valgt å kombinere de to tradisjonelle forskningstradisjonene i min oppgave, nemlig mixed methods. Masteroppgaven min har dermed et flermetodedesign, hvor jeg i første omgang startet med en kvantitativ spørreundersøkelse for så å gjennomføre kvalitative intervju. Den kvantitative delen får da en kartleggende rolle, mens den kvalitative får en mer utdypende rolle (Ringdal, 2018). Dette valget ble tatt da jeg ønsket et bredt og et spisset perspektiv når det kom til foreldrenes opplevelser rundt skole-hjem-samarbeidet. For meg var det interessant å kjenne til hvor stor del av foreldre til barn med dysleksi som faktisk var fornøyd med samarbeidet til skolen, nettopp for å få tall på hvor aktuelt dette er i dagens skole. Samtidig ønsket jeg å gå inn og gjøre rede for nettopp hva og hvilke elementer som bidro til at foreldrene var fornøyde eller ikke. Siden hjelpemidler er svært aktuelt for denne gruppen elever, undersøkte jeg også hvilke hjelpemidler foreldrene kjente til, og i hvor stor grad skolen hadde vært pådriver og behjelpelig knyttet til disse.

3.2 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det viktig å tenke over og synliggjøre vitenskapsteoretiske betraktninger. Mitt prosjekt er som nevnt av karakteren mixed methods, og har elementer av både kvalitative og kvantitative metoder. I tillegg til spørreundersøkelsen ønsket jeg å gå i dybden ved å intervju noen av respondentene i spørreundersøkelsen. Svarene jeg fikk på undersøkelsen, vil være et tverrsnitt av situasjonen der og da, noe som kan endre seg på et annet tidspunkt (Johannessen et al., 2019). Jeg vil si at mitt prosjekt bygger på

den ontologiske forståelsen om at det finnes flere virkeligheter som er i stadig endring (Nilssen, 2012). Relasjonen hjem-skole er i stadig endring og det vil være ulike erfaringer rundt dette emnet. Dette samsvarer med den ontologiske forutsetningen om flere virkeligheter. Jeg må erkjenne at intervjudeltakerne vil ha ulike virkeligheter og at jeg mest sannsynlig ikke vil kunne finne deltakere som enes om alle svar og opplevelser. Det noen vil karakterisere som et godt samarbeid, vil kanskje andre tenke er et mindre godt samarbeid.

Epistemologi henger sammen med ontologien, og går ut på hvordan man skal undersøke virkelighet(e), alt etter hvilket ontologisk syn man har (Johannessen et al., 2019). I mitt prosjekt ville jeg finne forekomster av ulike virkeligheter, men også undersøke hva og/eller hvem som bidrar til at virkelighetene oppleves slik de gjør. Jeg tenker at kunnskapen blir konstruert i samspill med de jeg forsker på, noe som samsvarer med den epistemologiske retningen konstruktivismen (Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018). Ettersom jeg har arbeidet i skolen og har egne erfaringer rundt foreldresamarbeid, vil nok mine erfaringer kunne farge prosessen med å danne ny kunnskap om temaet (Johannessen et al., 2019). Det er viktig at jeg vet at dette kan påvirke min forståelse og analyse i møte med intervjudeltakerne. Likevel må jeg forsøke å legge mine erfaringer til side, og prøve å se deres virkelighet, altså deltakernes erfaringer og opplevelser.

Hvordan man som forsker tenker på verden, og på hvilken måte man tenker at kunnskapen blir konstruert på, påvirker forskerens valg av metode (Postholm et al., 2018). I mitt forskningsprosjekt har mine valg med tanke på metode vært basert både på et positivistisk syn, hvor man som forsker finner sannheter uten å selv være en del av prosessen (Postholm et al., 2018), og et hermeneutisk syn, hvor man fremhever viktigheten av at forskeren fortolker menneskenes handlinger ved å utforske funnene på flere nivå (Thagaard, 2018). Disse synene knyttes opp mot de to ulike forskningstradisjonene, den kvalitative og den kvantitative. Da jeg valgte å benytte mixed methods fikk jeg innhentet viktig kunnskap fra begge metodene.

I den videre redegjørelsen vil jeg først gå inn på den kvantitative delen av undersøkelsen, for så å beskrive den kvalitative prosessen i hver sine underkapitler. I mitt forskningsprosjekt er det stemmene til foreldre til barn med dysleksi jeg ønsker å belyse, og felles for både den kvantitative og den kvalitative delen er at jeg har valgt å kun benytte denne gruppen som deltakere i min oppgave.

3.3 Kvantitativ metode

I kvantitativ metode jobber man ofte med store utvalg, hvor man i tillegg har en viss avstand til respondentene. Man går i bredden og får strukturerte data som i ettertid kan bearbeides som tall og analyseres ved å benytte statistiske analyseteknikker (Ringdal, 2018). Vanlig fremgangsmåte for innhenting av kvantitative data er ulike former for spørreundersøkelser (Postholm et al., 2018).

3.3.1 Spørreundersøkelse som metode

Spørreskjema som datainnsamlingsmetode er den metoden som er klart mest brukt i samfunnsvitenskapen (Ringdal, 2018). Det som er gunstig ved en slik stor N-undersøkelse, er at man får et presist bilde av tilstanden blant foreldrene, på ett gitt tidspunkt (Postholm et al., 2018; Ringdal, 2018). I den kvantitative delen av mitt prosjekt valgte jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse som en tverrsnittsundersøkelse (Postholm et al., 2018).

3.3.2 Spørreundersøkelsen i mitt prosjekt

Spørreskjemaet ble utformet som et semistrukturert skjema, med overvekt av prekodete spørsmål (Johannessen et al., 2019). Grunnen til at jeg ikke ønsket mange åpne spørsmål i undersøkelsen, var bevisstheten rundt arvelighet når det kom til dysleksi. Et prekodet spørreskjema alene kunne blitt problematisk med tanke på at jeg kunne miste nyttig tilleggsinformasjon (Johannessen et al., 2019), men med åpne spørsmål som «er det noe annet du ønsker å tilføye» kunne jeg få frem hovedbudskapene angående foreldrenes samarbeid med skolen.

Selve undersøkelsen ble opprettet i nettskjema.no. Jeg hadde tre hovedtemaer i spørreundersøkelsen; bakgrunnsinformasjon, opplevelse av samarbeid i ulike deler av prosessen fra bekymring til diagnose, samt bruken og opplæring av aktuelle hjelpemidler. Svaralternativene til spørsmålene var gradert i form av svært misfornøyd til svært fornøyd og svært dårlig til svært god, i tillegg til noen ja/nei-spørsmål (se vedlegg 1). I tillegg var det et åpent spørsmål under hver av de tre temaene, der respondentene kunne svare fritt. Helt til slutt i undersøkelsen spurte jeg om de ønsket å stille til intervju hvor vi ville gå dypere inn på temaene. Om de ønsket å stille seg disponibel, ble de bedt om å oppgi en e-postadresse hvor jeg kunne nå dem.

3.3.3 Rekruttering av respondenter

Jeg kontaktet Dysleksi Norge med spørsmål om de kunne publisere informasjonsskriv og lenke til spørreundersøkelsen på sin facebookside (se vedlegg 6), noe de sa ja til å gjøre. Dette ble publisert på en av Dysleksi Norges facebookgrupper, hvor de hadde 5200 følgere. I tillegg ble linken delt på min egen facebookside, hvor flere delte innlegget videre. Utformingen av følgeskrivet var viktig, da jeg poengterte at alle erfaringer var ønskelige, og at det var berikende for meg at foreldre med og uten lesevansker selv bidro i mitt prosjekt.

3.3.4 Utvalg

Det kom inn 84 svar på spørreundersøkelsen min. Det jeg kan se av utvalget er at respondentene stort sett har barn på mellomtrinnet. Kun 6% av respondentene har barn på et lavere klassetrinn enn femte. Samtlige av respondentene har barn med en dysleksidiagnose, hvor 79% av dem får spesialpedagogisk hjelp. 52% av elevene har andre utfordringer i tillegg til lesevanskene. Ca. halvparten av respondentene oppgir at en av foreldrene til barnet har lesevansker selv, og hele 97% av dem har informert skolen om egne lesevansker.

3.3.5 Analyse

Dataene fra spørreundersøkelsen min ble automatisk lagret i databasen til nettskjema.no, klar for behandling og analyse. Analysen i etterkant av den kvantitative delen av prosjektet, er deskriptiv. Jeg har beskrevet og synliggjort funnene gjennom ulike diagram og tekst. Svar fra undersøkelsen ga meg nyttig informasjon med tanke på den delen av problemstillingen min som sier noe om *hvor* fornøyd foreldrene er. I de åpne svarene fra spørreundersøkelsen var hovedvekten av negativ karakter (38 av 47), og jeg følte behovet for et mer nyansert bilde og et dypere innblikk i situasjonen. Dermed tok jeg steget videre og beveget meg over i den kvalitative delen av undersøkelsen.

3.4 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder består av ulike typer data og fremgangsmåter, og et viktig mål vil være å oppnå en forståelse av et eller flere sosiale fenomener. I kvalitativ forskning vil fortolkning ha stor betydning. De mest vanlige fremgangsmåtene for å innhente data er observasjon, intervju, og analyser av tekster eller lyd- og videoopptak (Thagaard, 2018), hvor man kommer

nærmere de man studerer og får en dypere innsikt i det man undersøker (Ringdal, 2018).

3.4.1 Intervju

For å få tak i de dypere perspektivene og erfaringene til foreldrene, valgte jeg å gjennomføre kvalitative intervju i fortsettelsen. Den intervjutypen som er mest brukt, og som jeg benyttet i mitt prosjekt, var et delvis strukturert intervju, hvor jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide og tema utarbeidet på forhånd, men var åpen for endring og samtale omkring ulike temaer underveis (Johannessen et al., 2019; Thagaard, 2018). Ettersom foreldrene hadde ulike erfaringer rundt samarbeidet med skolen, varierte spørsmålene og rekkefølgen naturligvis noe. Foreldrenes engasjement preget også intervjuene. For å få frem dypere og detaljerte beskrivelser var det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene som én-til-én-intervju. En slik organisering egner seg også best ettersom erfaringene til foreldre vil være personlig og unike, og det er lettere å åpne seg når ingen andre er tilstede (Johannessen et al., 2019).

3.4.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet slik at intervjudeltakeren selv kunne reflektere over temaene jeg tok opp. Intervjuet startet med en slags oppsummering fra spørreundersøkelsen, i tillegg til en presentasjon av meg selv og mitt prosjekt. Videre ba jeg intervjudeltakeren utdype og reflektere rundt hvorfor de opplever samarbeidet som godt/mindre godt, og hva de legger i et godt samarbeid. I tillegg inneholdt intervjuguiden spørsmål omkring de ulike prosessene fra bekymring til oppfølging etter diagnose (vedlegg 2). Spørsmålene var formulert på en måte som hadde som mål å få frem intervjudeltakeres subjektive erfaringer rundt temaene i en god og trygg atmosfære, samtidig som jeg hadde et klart regi på intervjuet (Thagaard, 2018).

3.4.3 Utvalg

Hele 47 personer meldte seg disponibel til intervju gjennom spørreundersøkelsen. Jeg gikk derfor grundig gjennom de aktuelle besvarelsene for å finne utvalget mitt. Jeg ønsket at fokuset skulle være på utfordringer rundt dysleksi, slik at de som hadde tilleggsvansker ut over lesing og skriving, ble luket ut. Fortsatt sto jeg igjen med 20 kandidater. Jeg delte de inn i to grupper; elever som har spesialundervisning og de som ikke har det. Videre valgte jeg ut både positive og negative erfaringer fra begge gruppene, og sendte en forespørsel om de

fortsatt hadde mulighet til å delta på intervju. Jeg fikk da tilbakemeldinger fra åtte personer som ønsket å bidra. I det endelige utvalget hadde fire av åtte barn spesialundervisning, tre av åtte hadde foreldre med lesevansker. Fem av åtte foreldre oppga at de var fornøyd med samarbeidet til skolen. Selv om jeg ikke hadde med kjønn som en del av spørreundersøkelsen og utvelgelsen, er det verdt å nevne at sju av åtte intervjudeltakere var kvinner.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

På grunn av avstand, ble det besluttet å gjennomføre intervjuene over Skype. Dette ble avgjørende for å kunne gjennomføre intervjuene med det utvalget jeg hadde landet på. Likevel ser jeg i etterkant at lyd kvaliteten ikke ble like god på opptak, som om vi hadde møttes ansikt til ansikt. I tillegg var det noe trøblete med videosamtalene, så enkelte samtaler ble gjennomført over telefon. Da får man ikke den samme nærheten som ansikt til ansikt, men jeg opplevde at jeg likevel forsto og leste intervjudeltakerne greit. Opptakene av intervjuene ble gjort ved å benytte nettskjema.no, samt den tilhørende appen diktafon. Lydfilene lagres sikkert i nettskjema i etterkant, og ikke i selve appen.

3.4.5 Transkribering og analyse

Transkriberingen i etterkant av intervjuene ble gjennomført med intervjuene friskt i minnet, og ble gjort manuelt av meg. Jeg la vekt på å få til en tilnærmet gjengivelse av det deltakerne sa, inkludert pauser og nøling. Ved transkriberingen ble intervjudeltakerne gjort ugjenkjennbar. Når alle intervjuene var ferdig transkribert kunne analyseprosessen starte. I analysen av det kvalitative materiale har jeg valgt å analysere både intervjudata og de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen. I samsvar med Nilssens (2012) beskrivelse av analyseprosessen av kvalitative studier, startet jeg med åpen koding hvor jeg markerte viktig innhold og skrev notater i margen. Gjennom aksial koding systematiserte jeg de i ulike åpne kodene ved å markere innhold med samme tema. Jeg satt da igjen med flere koder som gikk igjen i de fleste intervjuene mine, og så konturene av kategoriene. Når jeg skulle foreta selektiv koding opprettet jeg nye dokument der jeg klipte og limte inn tekst knyttet til de ulike kategoriene og satt igjen med fem kategorier. Etter videre bearbeidelse og analyse, ble noen av kategoriene knyttet sammen, og jeg stod igjen med fire hovedkategorier som jeg følte belyste samarbeid mellom skole og foreldre til barn med dysleksi godt; foreldreinitiativ,

skolens holdninger, flere misfornøyde enn fornøyde, og læreren - den sentrale brikken (se tabell 3.1)

Åpen koding:	Aksial koding:	Selektiv koding:
Tilpasse faglig Initiativ til kommunikasjon Foreldreoppgaven er stor Opplæring av hjelpemidler Tidkrevende Søke kunnskap Føle seg alene	Tidlig identifisering Før utredning Foreldres involvering i tilrettelegging og hjelpemidler Ekstra oppfølging Kommunikasjon med skolen	Foreldreinitiativ
Tidlig innsats Vent-og-se Gruppesammensetninger Tverrfaglig samarbeid Informasjon Faglig oppdatering Helhet Teknisk kompetanse hjelpemidler	Tidlig innsats Tilrettelegging Hjelpemidler Læreravhengighet Tverrfaglig samarbeid	Skolens holdning
Jevnlig kontakt Faglig oppdatert Nysgjerrig/interessert Læreravhengig	Initiativ i de tidlige årene «Se» eleven Hva gjør foreldrene fornøyd Hva gjør foreldrene misfornøyd God tilrettelegging Kommunikasjon	Flere misfornøyde enn fornøyde
Initiativ fra skolen Mottakelig Trygghet Informasjon God struktur	Det optimale samarbeidet. Samarbeid i alle delene av prosessen Læreravhengighet Lærer ser eleven.	Læreren - den sentrale brikken

Tabell 3.1: Oversikt over den kvalitative analyseprosessen

3.5 Studiens kvalitet

Validitet og reliabilitet er begreper som omhandler pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vil en forsker som forsker på det samme som deg, konkludere med de samme funnene? Og vil det du har funnet ut også kunne gjelde for andre? La oss se nærmere på dette når det kommer til mitt prosjekt.

3.5.1 Validitet

Validitet med tanke på den kvantitative delen av min studie handler om hvor relevant dataene er, om jeg måler det jeg tror jeg måler, og om mitt utvalg er representativt for populasjonen eller ikke (Johannessen et al., 2019). Det påvirket validiteten i studien da jeg i mitt følgeskriv bemerket viktigheten av at alle stemmer og erfaringer var ønskelig. Jeg erfarte at de som svarte var spredt over hele Norge, og at både de med og uten lesevaner selv svarte på undersøkelsen. Det jeg derimot ser, er at det er stort sett kvinner som har svart på undersøkelsen min, og de som valgte å svare på åpne spørsmål i spørreundersøkelsen, stort sett hadde negative erfaringer. Selv om jeg anerkjente mangfold, må jeg ha i bakhodet at jeg mest sannsynlig ikke nådde ut til alle gruppene, det er i alle fall vanskelig å si med sikkerhet. Det gjør at denne delen mest trolig ble en ikke-sannsynlighetsutvelgelse, og dermed ikke et representativt utvalg (Ringdal, 2018).

Som forsker kan man øke sannsynligheten for troverdige funn ved å benytte teknikkene langvarig tilstedeværelse, vedvarende observasjon og metodetriangulering (Lincoln & Guba, 1985). Vedvarende observasjon og langvarig tilstedeværelse var i min studie ikke aktuelt, men mixed methods som jeg gjennomførte, vil ifølge Lincoln og Guba gjøre min studie mer troverdig. Postholm (2018) løfter også frem kombinasjon av metoder som en måte å gjøre studiene mer pålitelig og gyldig på. Man får beskrevet virkeligheten på ulike måter, og vil med det få et større bilde av realiteten.

Validitet med tanke på den kvalitative delen handler om mine funn og måten de er innsamlet på, reflekterer hensikten med studien og avspeiler virkeligheten (Johannessen et al., 2019). Kvale og Brinkmann (2015) knytter også validitet med tanke på kvalitative studier, til om rett metode er benyttet for å få svar på problemstillingen. Når jeg velger å benytte intervju som metode er det avgjørende for validiteten at jeg som forsker vet at jeg påvirker intervjudeltakerne og eventuelle funn med min forforståelse og bakgrunn (Nilssen, 2012), og ikke legger skjul på det. Jeg er ikke lenger en nøytral person som har sendt ut spørsmål gjennom et spørreskjema, men jeg er nå i interaksjon med selve intervjudeltakerne.

3.5.2 Reliabilitet

Det er viktig i forskning at forskningsfunnene du kommer frem til er pålitelig. Når det kommer til kvantitative studier omhandler dette nøyaktighet i undersøkelser. Man kan utforske studiens reliabilitet ved å reteste samme gruppe etter en stund, for å se om man

kommer frem til de samme svarene, eller få andre forskere til å gjennomføre samme undersøkelse med nye respondenter (Johannessen et al., 2019). Spørsmålet er om min kvantitative del av studie ville fått samme funn eller ikke? Jeg tenker at dette avhenger av om studien er valid med tanke på at utvalget er representativt for populasjonen eller ikke. Jeg tror at om jeg retester mine respondenter, vil jeg kunne fått de samme svarene etter en stund, da undersøkelsen er formet slik at det er respondentenes subjektive erfaringer som kommer fram, og jeg som forsker har ikke den samme relasjon til respondentene, som jeg har ved et intervju (Postholm et al., 2018). Jeg har også etter beste evne prøvd å utforme nøytrale og ikke-ledende spørsmål i spørreundersøkelsen, slik at jeg ikke påvirker resultatene på noen måte.

Den kvalitative delen av studien tenker jeg blir pålitelig så lenge den er transparent (Thagaard, 2018). Dette kan synliggjøres ved at jeg er åpen om min forforståelse og bakgrunn, slik at grunnlaget for tolkningene som blir gjort er synlig. Studien min blir også mer pålitelig i og med at jeg reflekterer og er klar over min egen påvirkning i selve gjennomføringen, samt i tolkningene av intervjuene (Postholm et al., 2018). Jeg som forsker er deltakende i intervjuet og har egne erfaringer rundt foreldresamarbeid sett fra skolens side, og det er nærmest umulig å gå inn uten at disse erfaringene påvirker meg. I tillegg har jeg erfaringer med skole-hjem-samarbeid fra foreldreperspektivet, noe som også vil sette preg på min bakgrunn. Min bakgrunn og mine erfaringer kan påvirke min analyse og tolkning i etterkant, og vil da være av hermeneutisk art, hvor man alltid tolker noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993).

3.5.3 Generalisering og overførbarhet

Når det gjelder generaliserbarheten av den kvantitative delen av undersøkelsen, vil jeg ikke kunne slå fast at dette gjelder alle foreldre til barn med dysleksi i hele Norge selv om 84 foreldre deltok. Jeg finner det sannsynlig at de foreldrene som har svart på undersøkelsen er de som er engasjerte i temaet, og dermed har aktivt meldt seg inn i Dysleksi Norges Facebookgruppe der spørreundersøkelsen ble distribuert. Ikke alle foreldre med barn med dysleksi har oppsøkt denne gruppen. Jeg kan ikke si at utvalget representerer populasjonen, og dermed ikke anta at alle foreldrene til barn med dysleksi har samme oppfatning. Jeg kan heller ikke slå fast at resultatene i denne undersøkelsen kan overføres til andre land enn Norge, da dette avhenger av andres lands praksis med tanke på lovverk om tilpasset opplæring og foreldresamarbeid, rettigheter og hjelpemidler, samt utredningsprosessen. Selv

om jeg ikke kan konkludere med at undersøkelsen er generaliserbar vil den likevel være verdifull for andre å se på (Johannessen et al., 2019).

Når det kommer til om de kvantitative resultatene er det ikke så aktuelt å snakke om generaliserbarhet, men heller vurdere om de har en overføringsverdi for andre. Etersom jeg har intervjuet foreldre med ulike erfaringer (både positive og negative), vurderer jeg at min undersøkelse har en overføringsverdi for andre, da det kommer nyttig informasjon som man kan benytte i andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Etiske refleksjoner

Forskningsetikk omhandler mange verdier, regler og ordninger som skal bidra til et godt vitenskapelig arbeid (NESH, 2016). Når man som forsker skal prøve å søke viten, er det viktig at man har med seg de etiske betraktningene som et bakteppe, og forholder seg til regler og retningslinjer i sine handlinger. Det er flere områder en må ta hensyn til, noen mer aktuelle enn andre.

Jeg som forsker må forholde meg til de nasjonale retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Her blir spesielt hensynet til personer gjeldende, og viktigst av alt «arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (NESH, 2016, s. 12). Ved å arbeide ut ifra respekt for menneskeverdet har jeg ansvar for å informere de som bidrar i mitt prosjekt om personvern, konfidensialitet, formål og følgene av å delta. Det var for meg selvsagt at personopplysninger, lydfiler og annet materiale som kunne identifisere deltakerne, ble slettet så raskt som mulig og ble oppbevart på et sikkert, låsbart sted. Når det kommer til spørreundersøkelsen, bidro dataprogrammet til anonymitet (sporer ikke IT-adresse), men de som valgte å stille til intervju, måtte oppgi e-postadresse og ble dermed identifiserbar.

Når det kom til intervjudeltakerne, var informert samtykke absolutt nødvendig (Nilssen, 2012). Dette sikret at deltakerne deltok frivillig og at de ble kjent med at det ble gjort lydopptak. Samtykkeskrivet ble formulert slik at formål og prosess stod beskrevet. Dette ble sendt til intervjudeltakerne i forkant. Etersom intervjuene ble gjennomført gjennom Skype/telefon, ble samtykke gitt muntlig, noe som ble godkjent av NSD. Nord Universitet benytter nettskjema.no kombinert med en app på telefon til lydopptak, og skal være sikkert med tanke på lagring.

Personvernopplysningsloven i Norge stiller krav som forskere må forholde seg til. Ett av dem er at alt som omhandler personopplysninger og sporbarhet, må meldes og søkes om til Norsk senter for forskningsdata (NESH, 2016). Dette ble gjort, og godkjent (vedlegg 3). Vedlagt i søknaden til NSD var informasjon- og samtykkeskriv (vedlegg 4 og 5), og intervjuguide til både spørreundersøkelsen og intervjuet (vedlegg 1 og 2). Ettersom respondentene på spørreundersøkelsen kunne velge å oppgi e-postadresse, måtte også denne delen av prosjektet søkes om. Da det ble besluttet å gjennomføre intervjuene gjennom Skype, tok jeg kontakt med NSD igjen for å forsikre meg om at de kunne gi samtykke muntlig.

God henvisningsskikk ligger også under etiske betraktninger, og er nødvendig med tanke på etterprøvbarhet (NESH, 2016). Jeg har i mitt prosjekt vektlagt dette, da jeg ønsker å fremstå med integritet og som redelig i prosessen.

4. Resultater og drøfting

I denne delen velger jeg å gå inn på funn hentet fra spørreundersøkelsen, for så å knytte dette opp mot funnene fra de kvalitative intervjuene som ble gjennomført. De kvantitative resultatene presenteres ved deskriptiv statistikk, mens de kvalitative resultatene presenteres gjennom analytisk tekst for fire kategorier, støttet av sitater fra intervjuene. I begge undersøkelsene utmerket temaene foreldreinitiativ, skolens holdninger og foreldres følelse av samarbeid seg, og disse vil bli hovedkategorier jeg tar tak i, i tillegg til læreren – den sentrale brikken. Jeg deler hovedkategoriene inn i underkategorier, da kategoriene er store og innholdsrike. I tillegg vil jeg etter hver presentasjon drøfte funn. Det vil komme tydelig frem hva som er resultat og hva som er drøfting, da jeg har delt disse inn i egne underkapitler.

Før jeg starter med dette ønsker jeg å komme med bakgrunnsinformasjon rundt lesevansker til foreldrene til barna med dysleksi. Jeg belyste i teoridelen at mange barn med dysleksi, også har foreldre med lesevansker. Da jeg spurte foreldrene i spørreundersøkelsen om en av foreldrene hadde lesevansker selv, svarte ca. halvparten (49%) at de hadde det. Stort sett alle (37 av 38) oppga at skolen var informert om foreldrenes vansker. Da jeg i intervjuene spurte de aktuelle om foreldrenes lesevansker hadde preget samarbeidet i noen grad, svarte samtlige at det ikke hadde det. Jeg har derfor ikke valgt å vektlegge dette videre i presentasjonen av resultater og drøfting.

4.1 Foreldreinitiativ

I både de åpne svarene fra spørreundersøkelsen og under intervjuene var det temaet foreldreinitiativ som så ut til å oppta foreldrene mest. Funn fra den kvantitative delen viste at det var foreldrene som først tok kontakt med skolen for å melde bekymring, og at det var de som oftest uttrykte et ønske om utredning. Foreldrene i intervjuene oppga at de har stått på, presset og mast på skolen, i tillegg til at de stod på mye hjemme. De kvantitative underkategoriene er delt inn i følgende underkategorier; tidlig identifisering, foreldreinvolvering hjelpemidler og foreldreinitiert kommunikasjon. De kvalitative resultatene er delt inn i underkategoriene; kamp for å bli hørt, hjelpemidler er foreldres ansvar, ekstra foreldreansvar i leksesitasjon og foreldreinitiert kommunikasjon. Sistnevnte er underkategori i både kvantitativ og kvalitativ del.

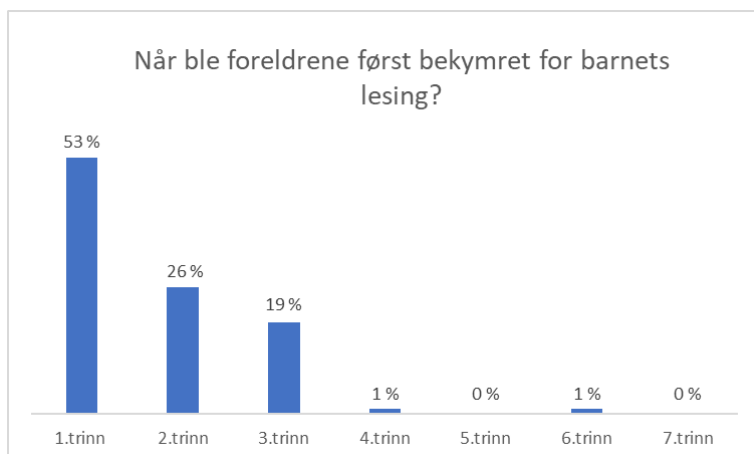
4.1.1 Resultat; foreldreinitiativ

Tidlig identifisering



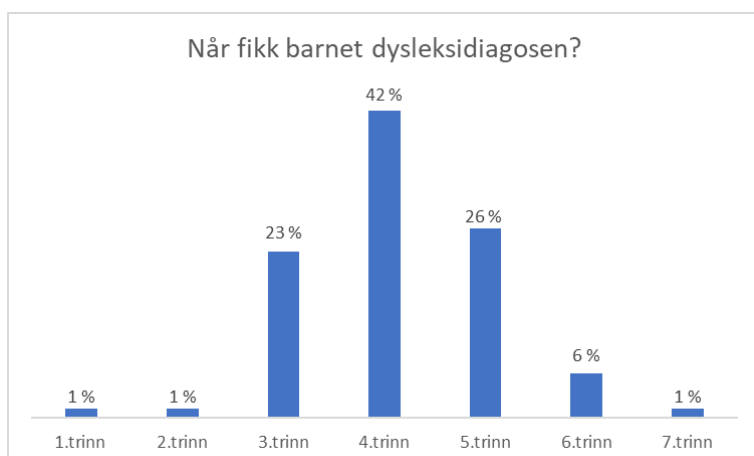
Figur 4.1: Foreldrenes svar på hvem som initierte barnets utredning.

I spørreundersøkelsen kom det frem at et stort flertall (85%) av foreldrene oppga at det var de som initierte utredningen. 15% av foreldrene oppga at det var skolen som ønsket å utrede barnet. Dette er visualisert i figur 4.1.



Figur 4.2: Foreldrenes svar på når de først ble bekymret for barnets lesing.

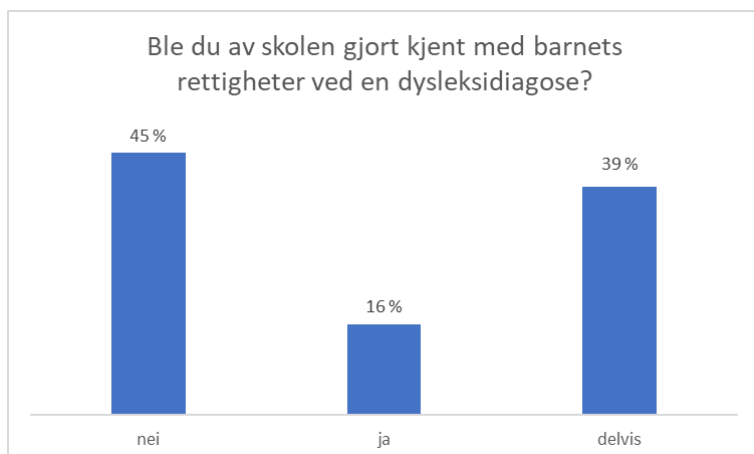
Jamfør figur 4.2 ser vi at i overkant av halvparten av foreldrene var bekymret for lesingen allerede i 1. klasse. Så å si alle foreldrene (97%) var bekymret for lesingen til barnet i løpet av de tre første skoleårene.



Figur 4.3: På dette tidspunktet oppga foreldrene at barna fikk dysleksidiagnosen.

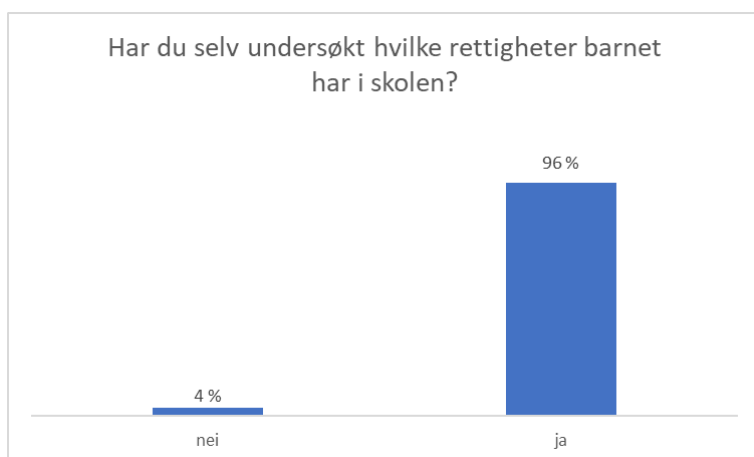
Ser vi på figur 4.3, viste undersøkelsen at ca. en fjerdedel av elevene ble diagnostisert først i 3. klasse. Fjerdeklasse var det klassetrinnet flest foreldre oppga som tidspunkt for da diagnosen ble stilt. Kun 1% av elevene ble utredet i henholdsvis 1. og 2. klasse.

Foreldreinvolvering hjelpemidler



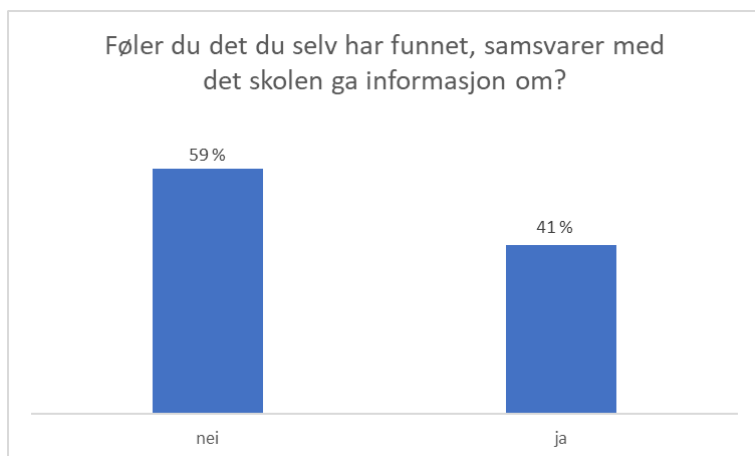
Figur 4.4: Informasjon fra skolen om rettigheter ved diagnose

Når barn får en dysleksidiagnose har de rett på PC, datahjelpemidler og læremidler som er aktuelle. De skal også få tilrettelegging på prøver, så vel som tilrettelegging i fag (Solem, 2017). I spørreundersøkelsen stilte jeg et spørsmål om foreldrene hadde fått informasjon om dette i etterkant av diagnosen (se figur 4.4). I underkant av halvparten mente at de ikke hadde fått denne informasjonen av skolen, mens litt over halvparten mente de hadde fått, eller delvis fått informasjon.



Figur 4.5: Hadde foreldrene selv undersøkt barnets rettigheter.

Videre spurte jeg om foreldrene selv hadde gått aktivt inn for å undersøke hvilke rettigheter en dysleksidiagnose førte med seg. Det var tydelig at foreldrene var interessert i å søke kunnskap, da de aller fleste (96%) av respondentene oppga at de hadde undersøkt dette selv (jmfør figur 4.5).



Figur 4.6: Opplevde foreldrene at skolens informasjon samsvarte med det foreldrene selv fant.

Da jeg i fortsettelsen spurte om de følte det de selv hadde funnet samsvarte med det skolen ga informasjon om, svarte over halvparten (59%) at informasjonen ikke samsvarte. 41% opplevde at skolen hadde gitt korrekt informasjon. I alle fall samsvarte informasjonen med det de selv fant da de undersøkte saken (se figur 4.6).

Foreldreinitiert kommunikasjon – kvantitativt resultat



Figur 4.7: Foreldrenes opplevelse av å ta kontakt med lærer.

I spørreundersøkelsen spurte jeg om foreldrene følte det var lett å ta kontakt med lærer for å snakke om tilrettelegginger i skolen. Ut fra figur 4.7 kan vi lese at litt over halvparten svarte at det var greit å ta kontakt, mens i underkant av halvparten følte dette var vanskelig.

Kamp for å bli hørt

Som vi så på de kvantitative resultatene var foreldrene tidlig bekymret for barnets lesing, mens selve diagnosen ble stilt flere år senere. I de kvalitative intervjuene var dette et tema som opptok foreldrene i stor grad. De fleste foreldrene beskrev at de kjempet en kamp for å bli hørt da de først meldte sin bekymring.

Det var en kamp! Vi fikk over tid beskjed om å vente å se. Det var mye frustrasjon på dette tidspunktet.

Flere foreldre beskrev også at de måtte ta saken i egne hender både med tanke på kartlegging de kunne gjøre selv, men også tilrettelegging hjemme. I og med at de følte dette ikke var tilstrekkelig, ga de seg ikke i kampen for at barnet skulle utredes.

Det var en kjempebelastning for oss som foreldre å prøve og få hjelp. Vi kjempet med nebb og klør for å få utredningen gjennomført!

Sitatene og erfaringene over viser en frustrasjon over at bekymringene ikke ble tatt på alvor. I nesten alle intervjuene kom det fram at det var foreldrene som tok opp bekymringen med skolen, og flere av dem opplevde at skolen ikke tok tak i det slik foreldrene hadde ønsket. Foreldrene beskrev at de måtte kjempe for at utredningen skulle gjennomføres og de opplevde at det tok tid før utredningen og diagnostiseringen kom i gang.

Det at foreldre selv ytret bekymring til skolen, var gjennomgående i både de åpne svarene i spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene. Gjennom intervjuene kom det fram at mange foreldre opplevde å stadig måtte mase på skolen, og at det ble deres oppgave å gjøre skolen klar over barnets vansker. Ifølge foreldrene besvarte skolen bekymringene med at det var for tidlig å si noe i de første skoleårene, og at de ville avvente og se om vanskene gikk seg til. Enkelte beskrev at de hadde uttrykt bekymring på hver utviklingssamtale de hadde hatt, men at bekymringene først ble tatt tak i ved et lærerskifte eller skolebytte.

Som forelder er det vondt å måtte kjempe for å bli hørt, kjempe for at barnet skal få den hjelpen hun trenger og har krav på.

Hos den ene intervjudeltakeren som oppga at det var skolen som ønsket utredningen, kom det likevel frem i løpet av intervjuet at det var mor som først uttrykte bekymringen til lærer, ved at hun fortalte om sine bekymringer på en utviklingssamtale. Læreren responderte på en god måte ved å si at hun også hadde sett tegn til utfordringer og tok derfor tak i det. Eleven fikk da

en god del tilpasninger, læreren undersøkte ytterligere og bemerket at vanskene var vedvarende. Etter en del utprøving og tilpassede tiltak, ble en dysleksiutredning satt i gang. Mor syntes denne prosessen var veldig positiv og opplevde at læreren tok tak og gjorde sin del. Her måtte ikke mor presse og mase for å få hjelp. Det holdt med å uttrykke bekymring én gang.

Hjelpemidler er foreldrenes ansvar

Flere foreldre beskrev en opplevelse av at ansvaret for tilrettelegging og oppfølging av hjelpemidler lå på dem. I intervjuene kom det fram at foreldre hadde opplevd det som sin oppgave å undersøke hvilke hjelpemidler som kunne være aktuelle og videre ta ansvar for at barnet fikk opplæring i hvordan hjelpemidlene kunne brukes.

Vi foreldre har vært IT-systemkonsulent, spesialpedagog, tilrettelegger, gjort oss kjent med hjelpemidler og implementert dette.

Selv om en del av foreldrene beskrev en opplevelse av at skolen unngikk dette ansvaret, uttrykte likevel en del at skolen tok i bruk og benyttet hjelpemidlene når de først var på plass. Likevel var det selve prosessen dit, som foreldrene beskrev som sitt ansvar. En av foreldrene oppga at skolen var positiv til bruken av hjelpemidler, men at selve kursingen måtte foreldrene gjennomføre. Denne forelderens opplevde manglende kunnskap og hjelp fra skolen, og stilte spørsmål om også skolen skulle deltatt på opplæringskurs.

Da jeg var på workshop for programmet Lingdys, så la jeg jo merke til at det var flere lærere der. Og da tenkte jeg «hvorfor er ikke lærerne fra vår skole her?! De skulle jo absolutt ha vært her!»

Under intervjuene kom foreldrene også inn på at de opplevde at ansvaret ble lagt på dem når det gjaldt opplæring og oppfølging rundt ulike hjelpemidler. Når det kom til type program, var det ofte programmet Lingdys som ble omtalt. Det kom fram i intervjuene at i enkelte kommuner var det slik at de hadde skolelisens på andre, lignende programmer, og kunne tilby opplæring kun i disse programmene. Hos andre opplevde foreldrene at det var slik at skolen ikke hadde kunnskap omkring temaet, og at de heller ikke var så interessert i å få opplæring. Dette førte dermed til at ansvaret for programmet Lingdys ble foreldrenes.

Da vi spurte om Lingdys, visste de ikke hva det var for noe. Det hadde skolen aldri hørt om.

Foreldre som oppga at programmet ble flittig brukt, viste stort sett til at det var de som aktivt hadde gått inn for å lære opp barnet.

I tillegg til å sette seg inn i hjelpemidler, fortalte noen foreldre at de hadde erfaringer med at foreldre måtte gi skolen råd angående tilrettelegginger/tiltak. I ett tilfelle endte mor med å ta initiativ og ansvar ved å selv kjøpe inn aktuell programvare som skolen ikke hadde tilgang på, for bruk i skolen.

Foreldreansvar i forbindelse med lekkesituasjon

Et annet område som kunne oppleves krevende for foreldre til barn med dysleksi var lekkesituasjonen. Etersom flere opplevde at skolen ikke la til rette for at hjelpemidler kunne benyttes, ble det nødvendig at foreldrene var til stede og leste/skrev og tilrettela for barnet. Lekkesituasjonen var også forbundet med mye frustrasjon hos barnet, og ble derfor tidkrevende og konfliktfylt.

Flere foreldre sa at det egentlig var de som gjorde lekse for barna, da barna ikke mestret det, eller ikke hadde motivasjon for å lese selv. En mor sa at på grunn av manglende tilrettelegging var det hun som leste absolutt alt høyt for barnet, og at det ofte ble til at hun skrev når det var skrivelekse også. Hun reflekterte rundt lekkesituasjonen, og sa:

Hvis vi hadde vært foreldre som ikke har hatt tid til å gjøre lekser og stille opp, så hadde ikke mine barn gjort lekser!

En annen poengterte at som forelder til et barn med dysleksi, ville det automatisk bli ekstra lekse til foreldrene også.

I tilfeller der skolen hadde vært deltakende i opplæring og i bruken av hjelpemidler, så lekkesituasjonen ut til å fungere i mye større grad, noe som gjaldt for en av intervjudeltakerne. Der var barnet motivert for lekser, nettopp fordi lekse var tilpasset bruk av hjelpemidler. Barnet hadde samme ukeplan og samme lekse som klassen, men i stedet for å lese, hadde det alltid lekse i å lytte. Alt av skriftlig arbeid skulle gjøres på PC der Lingdys alltid ble benyttet, og skolen hadde lagd en mappe på OneDrive der alt ble lagret i de forskjellige fagene. Der

hadde alle lærerne på trinnet tilgang og kunne til enhver tid se hva som hadde blitt gjort.

Foreldreinitiert kommunikasjon – kvalitativt resultat

Når det kom til kommunikasjonen mellom skole og hjem, så jeg et mønster der det var foreldrene som oftest var den ledende parten. Flere uttrykte at det var frustrerende at skolen ikke var den som initierte til kontakt, da de ønsket jevnlig kommunikasjon med skolen hvor de fikk tilbakemeldinger om hvordan det gikk med barnet. Også her opplevde foreldrene at de måtte mase på skolen.

Det er ingenting som går av seg selv. Jeg har ikke hatt et eneste møte med skolen på 6 år som ikke har vært initiert av meg!

Dette er et punkt som ble beskrevet som slitsomt for foreldrene, og enkelte beskrev at de følte seg som den irriterende forelderen som alltid maste om noe.

Jeg er litt sånn at jeg ikke ønsker å mase. Jeg bør kanskje bli flinkere til å si ifra, men jeg skulle ønske skolen hadde tatt initiativ der. Det er jo de som vet best, tenker jeg.

I undersøkelsen kom det også fram eksempler på kontakt og initiativ opprettet av skolen og hvordan dette opplevdes som positivt:

Jeg synes kommunikasjonen med lærer har vært veldig bra. Læreren har tatt mye ansvar, sender mail om hva vi må arbeide med, og informerer oss om hverdagen. Etter han fikk den læreren har hverdagen blitt helt annerledes. Vi har hyppig kontakt, om ikke hver uke, så er det i alle fall annenhver uke. Det kan være en liten mail. Han er også åpen for innspill fra oss foreldre.

Avslutningsvis i denne kategorien ønsker jeg å dra frem noen utsagn der foreldrene fra intervjuene reflekterte rundt selve foreldreoppgaven, og hvor avgjørende det var for barn med dysleksi at de hadde foreldre som stod på. Flere tenkte på de av barna som ikke hadde foreldre som stod på, ettersom skolen viste manglende initiativ til tilrettelegging, bruk av hjelpemidler og generell oppfølging:

Det blir veldig avhengig av at foreldrene står på. Og det er fryktelig urettferdig.

Stakkars de barna som ikke har foreldre som står på. Jeg har ikke ord!

Det er jo tragisk at det er sånn at det er avgjørende at vi foreldre står på.

4.1.2 Drøfting; foreldreinitiativ

Skolen og foreldre har ulike roller. Foreldrene har hovedansvar for barnet og dets utvikling. Skolen, som har det pedagogiske ansvaret, må sammen med foreldrene samarbeide for at denne utviklingen skal skje (Bø, 2011; Samnøy, 2015). Det står tydelig i overordnet del av læreplanen og opplæringsloven, at det er skolen som skal tilrettelegge for og ta initiativ til samarbeidet. Likevel viser min undersøkelse at foreldrene opplever at de er den parten som må initiere til samarbeid rundt barnet sitt.

Hos alle intervjudeltakerne var det hjemmet som uttrykte bekymring rundt lesingen i de tidlige skoleårene, ikke skolen. Ofte erfarte foreldrene at bekymringen ikke ble hørt. Skolen skal ha fokus på tidlig innsats på 1. til 4. trinn, og det kommer fram innledningsvis at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving, får et intensivt opplegg som skal legge til rette for progresjon (Opplæringslova, 1998§ 1-4). Min masterundersøkelse tyder på at fåtallet får denne intensive opplæringa i de tidlige årene, selv om mange foreldre etterlyser og ønsker det. Hva som skyldes mangelen på denne intensive innsatsen er vanskelig å si uten å ha hørt skolens side av saken, og jeg velger derfor å ikke prøve å besvare dette. Likevel er det viktig å få frem at funnene mine sier at denne delen av prosessen preger foreldrenes syn på samarbeidet med skolen, og de negative erfaringene ser ut til å følge dem videre.

Kartleggingsverktøyet Logos kan benyttes for å teste barn for dysleksi først fra 2. trinn, men når foreldrene allerede i 1. klasse uttrykker bekymring, bør skolen likevel sette inn tiltak og etterstrebe det å finne ut hvor utfordringene ligger. Skolen skal etter opplæringsloven gi elevene tilpasset opplæring og må da ta sin del. Dette innebærer å nettopp undersøke svake og sterke sider, tilpasse arbeidsformer og bruke aktuelle læremidler (Opplæringslova, 1998). Det kan være lettere for foreldrene å legge merke til at barnet strever, men når de da først har brakt dette på banen bør skolen være på tilbudssiden og ta bekymringene på alvor. For skolens del vil man kunne tjene på å være ærlig når man oppdager barn som henger etter i lesingen, og informere foreldrene om denne bekymringen. Selv om det er vanskelig å sette en diagnose tidlig, vil foreldrene sitte igjen med en følelse av at skolen ser barnet og tar vanskene på alvor.

Ser vi tilbake på Nordahls (2015) tre inndelinger når det kom til det generelle foreldresamarbeidet, var dialog og drøfting en av dem. Det skulle ikke være en kamp om hvem som hadde rett, men det var svært viktig at foreldrene opplevde å bli hørt. Dette ser det ut til at flertallet av foreldrene i undersøkelsen ikke blir. Jeg ser at det i mange tilfeller har vært en strevsom prosess for foreldre som har vart over flere år. Dette er foreldre som ikke føler at de har blitt hørt, der skolen og hjemmet har vært uenige om hva som er rett både med tanke på utredning, tilrettelegginger og bruk av hjelpemidler. Jeg tror det hadde vært annerledes hvis foreldrene som uttrykte bekymring hadde blitt tatt på alvor fra første stund.

Når det kommer til rettigheter og hjelpemidler svarte 96% av foreldrene som deltok på spørreundersøkelsen at de selv hadde undersøkt hvilke rettigheter barna hadde i skolen (jmf figur 4.5). Det forteller meg at dette er en foreldregruppe som ønsker kunnskap om hva som er aktuelt for barnet sitt, og forstår viktigheten av bruken. Mange i undersøkelsen viste til en opplevelse der det ble deres ansvar å undersøke hvilke hjelpemidler barnet hadde rett på og hva som kunne være aktuelt, og at skolen trakk seg unna. Når hjelpemidlet først var på plass, måtte i tillegg foreldrene stå for opplæringen slik at barna fikk lært å bruke hjelpemidlet. Det er ikke foreldrene som i hovedsak skal sitte på denne kunnskapen. Ifølge NAV er det kommunens ansvar å gi nødvendig opplæring i bruken av hjelpemidler. Kommunen blir i denne sammenhengen skolen. De har også et oppfølgingsansvar der man skal vurdere behov for endringer og eventuell ekstra opplæring underveis (NAV, 2014). Den norske skolen har en plikt til å tilrettelegge for alle barn. Altså skolen, ikke foreldrene. I tillegg skal de gi nødvendig opplæring av hjelpemidler! Likevel er dette et fagområde som foreldrene i undersøkelsen ser ut til å ha ansvaret for, og at dette farger også foreldrenes opplevelse av skole-hjem-samarbeidet. Mange foreldre føler de i tillegg til å være foreldre, må være pedagog og IT-konsulent. For mange er rollen som forelder allerede omfattende nok med tanke på at de har et barn med dysleksi, og ønsker dermed at skolen tar tak i det som omhandler det pedagogiske.

Med tanke på kommunikasjonen mellom skolen og foreldre oppga mange foreldre fra intervjuundersøkelsen at de tok kontakt og sa ifra når det var noe, men tall fra spørreundersøkelsen viste også at 44% av foreldrene syntes det var vanskelig å ta kontakt med skolen med tanke på tilrettelegging (se figur 4.7). Slike funn ble også gjort i Bæchs (2009) forskning om skole-hjem-samarbeid, der foreldrene syntes det var enklere å ta opp sosiale tema enn faglige. Flere foreldre kjenner kanskje på følelsen av at de maser, at de ikke har

kompetanse og at det generelt er ubehagelig. Andre føler kanskje at skolen bør vite best, og velger derfor ikke å blande seg. Funnene i denne undersøkelsen viser til at det som oftest er foreldrene som initierer til kontakt, men at en god del opplever det vanskelig å ta kontakt med tanke på tilrettelegginger. Det blir da avgjørende at også skolen initierer til denne kontakten i større grad. Skolen må bevisstgjøre foreldrene om hvor stor rolle de har for det faglige utbyttet hos barna sine, som jeg i teoridelen belyste var ofte større enn skolens (Desforges & Abouchaar, 2003). Kanskje blir det da lettere å ta kontakt om foreldrene har noen innvendinger og/eller forslag til skolen. Skal man opprette et best mulig samarbeid, må skolen og hjemmet samarbeide omkring barnet. På den måten får man utnyttet begge partenes styrker, noe alle vil tjene på.

4.2 Skolens holdning

Den andre kategorien sier noe om hvordan foreldrene oppfatter at skolens holdning preger tidlig identifisering og utredning, faglig tilrettelegging, samt bruken av og opplæringen i de aktuelle hjelpemidlene. Den kvantitative underkategorien er skolens holdning til hjelpemidler, mens de kvalitative underkategoriene er; vent-og-se, foreldrenes opplevelse av skolens tilrettelegging, samt skolens oppfølging rundt PC og hjelpemidler.

4.2.1 Resultater; skolens holdning

Skolens holdning til hjelpemidler

I den innledende delen på tema hjelpemidler i spørreundersøkelsen spurte jeg foreldrene hvilke hjelpemidler barnet benyttet seg av. Dette for å få et oversiktsbilde over hvordan bruken var. Av 84 svar, fordelte det seg slik:

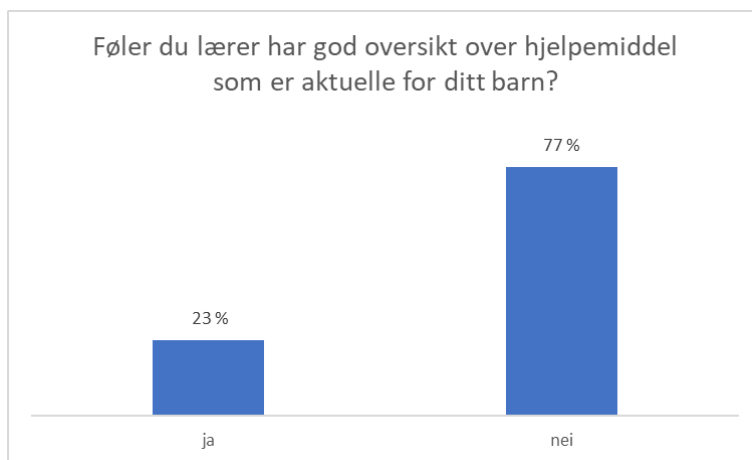
Hvilke hjelpemidler benytter ditt barn i dag?

	Antall	Prosent
PC	69	82%
Lydbøker	43	51%
Rettskrivingsprogram som CD-ORD, lingdys og lignende	58	69%
Hjelpemiddel som leser opp tekst	34	40%
Hjelpemiddel som skanner tekst	11	13%
Ingen hjelpemidler	9	10%
Annet	8	9%

Tabell 4.2: Oversikt over hvilke hjelpemidler barna til respondentene benyttet.

Tabell 4.1 viser at 69 av 84 elever benyttet seg av PC, mens kun halvparten av barna benyttet lydbøker i fag, og færre (40%) benyttet andre hjelpemidler som leste opp tekst. En av ti av elevene som ikke benyttet hjelpemidler i det hele tatt.

Jeg ønsket å høre foreldrenes meninger om hvordan skolens holdning til hjelpemidlene kunne påvirke barnets bruk av dem, og spurte følgende spørsmål i undersøkelsen: «Føler du lærer har god oversikt over hjelpemidler som er aktuelle for ditt barn?» og «Har skolen gitt barnet nødvendig opplæring i hjelpemidlene?». Jeg vil tilføye at dette er foreldrenes oppfatning, og trenger ikke å være et bilde av læreres kompetanse. Slik ble resultatet:



Figur 4.8: Foreldrenes svar på om de mente læreren hadde oversikt over hjelpemidler.

Jamfør figur 4.8 ser vi at ca. en fjerdedel følte at læreren hadde en god oversikt over hvilke hjelpemidler som var aktuelle for sitt barn, mens ca. tre fjerdedeler følte læreren ikke hadde det.



Figur 4.9: Foreldrenes syn på om skolen har gitt opplæring i hjelpemidlene.

Heller ikke flertallet følte at skolen hadde gitt barnet nødvendig opplæring i hjelpemidlene. Her var det kun en av ti som virket å være fornøyd med opplæringen, mens tre av ti var delvis fornøyd. Hele seks av ti følte skolen ikke hadde gitt tilfredsstillende opplæring i hjelpemidlene barnet benyttet (se figur 4.9).

Vent-og-se!

Undersøkelsen viste at flere foreldre ble møtt med en vent-og-se-holdning da de uttrykte sin bekymring for barnets leseutvikling. Foreldre som ytret bekymring ble møtt med svar som bortforklarte eller bagatelliserte dem, og ofte ønsket skolen å vente og se om det gikk seg til. Det som gikk igjen i de åpne svarene fra spørreundersøkelsen var at foreldre hadde varslet gang på gang, og at skolen som regel svarte opp med en eller annen form som omhandlet venting.

Skolen mente at vi måtte avvente å se, da det kunne rette seg.

I de påfølgende intervjuene var også intervjudeltakerne opptatt av dette. De fleste hadde ventet og sett en god stund, og fått diagnosen mye senere enn selve bekymringen. De hadde en opplevelse av at skolens holdning til selve utredningen stoppet opp for barnets diagnostisering og utvikling.

Det har vel kanskje vært vår største frustrasjon. At det tok så lang tid! Den der vent-og-se-holdningen i skolen!

Skolen valgte «vent og se» metodikken og kastet vekk årevis hvor barnet vårt kunne fått hjelp!

Foreldrene stilte seg undrende til hvorfor barna ikke ble diagnostisert tidligere, da enkelte gikk med en bekymring fra 1. klasse og fikk først gjennomført utredningen i 6. klasse. Videre viste enkelte til at de selv hadde gått aktivt inn for å skape egen kunnskap om på hvilket tidspunkt en eventuell diagnose kunne stilles, blant annet ved erfaringsdeling med andre foreldre i samme situasjon. Dysleksi Norge og grupper på sosiale medier ble også benyttet. Dermed ble foreldrene opplyst om at skolene har ulik praksis, og at elevene skal kunne utredes tidligere enn hva enkelte skoler valgte å gjøre.

Jeg vet at ved andre skoler så starter de utredning og tiltak mye tidligere.

Foreldrenes opplevelse av skolens tilrettelegging

Under den kvalitative delen av undersøkelsen fortalte mange foreldre om sin opplevelse av at skolen hadde lite kunnskap omkring dysleksi og barnets vansker. Foreldrene mente derfor det ville bli vanskelig å optimalisere tiltak og tilrettelegging. Noen belyste at kanskje dette handlet om ressurser og at lærerne hadde mange andre elever å ta seg av, men at viktigheten av rutiner og kompetanseheving da ble avgjørende. Skolen burde være den belærende part, ikke foreldrene.

Skolen mangler rutiner og kompetanse. De har ingen plan på oppfølging av elever med Dysleksi.

Selv om flere av intervjudeltakerne hadde den samme oppfatningen rundt manglende rutiner og kompetanse, ble det belyst ett godt opplegg som fungerte svært bra hos en av intervjudeltakerne. Da diagnosen var klar ble denne familien tilbydd et kurs. Dette kurset omhandlet informasjon om dysleksi, rettigheter og aktuelle program.

Det var veldig bra. Vi fikk høre om programmene, noe som var interessant og nyttig. Flere av lærerne og rektor møtte opp.

Intervjudeltakeren var fornøyd med informasjonen rundt hjelpemidler og program, men savnet likevel en rød tråd i opplæringen i etterkant.

I intervjuene var også noen av foreldrene opptatt av skolens praksis når det kom til organiseringen av tilretteleggingen, da en del av elevene ble tatt ut av timene og plassert i grupper med elever med helt andre utfordringer enn lesing. Sammensetningen av disse gruppene besto av utagerende elever og kognitivt svake elever. Foreldrene opplevde at det var en oppsamlingsgruppe hvor de som trengte ekstra hjelp ble plassert. Dette førte ikke til noe heldig resultat hverken faglig eller sosialt for barna.

Det viste seg at han var satt på en utfordrende gruppe med de svakeste elevene som hadde helt andre utfordringer enn lesing. De setter jo bare sammen en gruppe med barn med utfordringer. Han hatet det!

I tillegg beskrev noen foreldre at de opplevde at skolen drev med forenkling og ikke tilrettelegging, slik at elevene ble holdt tilbake faglig. Flere var tydelige på at barnet ikke var kognitivt svakt, men at opplegget føltes å være utformet etter den tankegangen.

Barnets kognitive evner er jo ikke svake, snarere tvert imot. Jeg synes de holder barnet tilbake.

De ønsket tilrettelegging for vansker knyttet til dysleksien, samt at kompensatoriske hjelpemidler var på plass. Flere hadde tatt kontakt med skolen angående dette. Mange intervjudeltakerne sa at læreren hadde tilrettelagt ved at barnet kunne lese deler av siden, men flere var kjappe med å svare opp at det ville bli vanskelig da det var fagstoff som skulle læres.

De av intervjudeltakerne som viste til positive erfaringer ved skolens tilrettelegging fremhevet at de hadde fått godt tilpassede lekser, at hjelpemidlene ble brukt gjennomgående ved både lesing og skriving og at det ble stilt realistiske og oppløftende krav til barnet.

De har mye mer fokus på å legge ut tekster digitalt, slik at han kan bruke hjelpemiddelet å lytte.

Han hadde realistiske krav til han og hadde det tekniske på plass.

Det at foreldrene opplevde at skolen hadde det tekniske på plass, var viktig for denne gruppen elever, og leder meg inn på neste underkategori; skolens oppfølging av hjelpemidler.

Skolens oppfølging rundt PC og hjelpemidler

Alle barna til intervjudeltakerne hadde PC tilgjengelig, men som en av intervjudeltakeren poengterte så må man også vite hva man skal bruke den til.

PCen ble mest for å kunne trykke på taster i stedet for å bruke hånda til å skrive.

Flere foreldre reagerte på de manglende digitale ferdighetene de opplevde mange lærere hadde. Foreldrene beskrev sine erfaringer med at lærerne ikke visste hvordan de skulle benytte ulike program og hjelpemidler, og det endte opp med at barn satt på PC med meget gode hjelpeprogram, men ikke fikk benyttet dem. Når foreldrene etterspurte oppfølging rundt bruken av program som for eksempel Lingdys, følte de lærerne hadde lite kunnskap omkring programmet.

De digitale ferdighetene på skolen er ikke eksisterende. Da vi spurte om Lingdys, visste de ikke hva det var for noe.

De fleste intervjudeltakerne var noe misfornøyd med oppfølgingen skolen hadde gitt omkring hjelpemidlene, og de følte i tillegg at mange av skolens gjøremål ikke var tilpasset PC-bruk.

Vanskelig å benytte hjelpemiddel når man får mange oppgaver på ark. Dette gjelder både på skolen, men også i lekse. De har jo arkene digitalt, vil jeg tro. De må jo ha skrevet dem ut fra en PC.

Her skulle intervjudeltakeren ønske at lærerne sendte over slike ark på PC-en til barnet. Barnet kunne da sittede i klasserommet og lytte til teksten, i stedet for å bruke svært lang tid på å avkode teksten. Når barnet var ferdig med å lese, rakk det aldri å svare på spørsmålene ettersom de aller fleste i klassen allerede hadde gjort dem ferdig.

Intervjudeltakerne hadde ulike erfaringer og enkelte opplevde at skolen hadde stor kontroll på Lingdys og PC som hjelpemidler. Barna deres hadde fått grundig opplæring da PC først ble tatt i bruk, men også da nye versjoner dukket opp. På den samme skolen opplevde de at bruken av PC med Lingdys var implementert hos alle lærerne og at barnet fikk oppfølging både i fag og programmet i timene.

Han jobber på PC i alle timene, og får levere alle leksene digitalt.

Når det kom til lydbøker som 51% av elevene benyttet (se tabell 4.1), var det også ulike erfaringer. Flere viste til at de kun hadde tilgang til lydbøker som ble lest opp fra start til slutt, uten noen god inndeling av kapitler, og som derfor ikke fungerte optimalt. De rapporterte at det var tungvint å finne fram og vanskelig å følge med.

Vi har lydbok, men oppsettet er ikke noe bra. Umulig å finne fram.

Smartbok kommer bedre ut av det, for der kunne man velge sidetall og i tillegg se boka på PC-en mens teksten ble lest opp. En av foreldrene som kun hadde tilgang til lydbok gjennom skolen følte denne var såpass unyttig at hun gikk til innkjøp av smartbøker i alle fag selv.

Jeg vet det er kommunen som skal gjøre det, men det tar så lang tid og det er så mye styr for å få det gjort. Derfor har vi bare ordnet det selv.

Felles for alle var at de som hadde tilbud om lydbok som ble lest fra start til slutt, syntes det var upraktisk, mens de som benyttet smartbok eller Lingdys kombinert med digitale tekster syntes dette fungerte svært bra for barnet.

Barnet kan sitte og høre mens han følger med i teksten. Han mestrer å arbeide i større grad med oppgavene, da han brukte mye energi på å lese det selv tidligere.

4.2.2 Drøfting; skolens holdning

Vi vet at det er avgjørende for elever med dysleksi at vanskene blir oppdaget tidlig, slik at aktuelle tiltak kan settes inn før vanskene blir for store (Lyytinen et al., 2004; Shaywitz et al., 2008). Ser vi tilbake på figur 4.3, ser det dessverre ut til at elever blir utredet noe sent i skoleløpet, og de vil derfor mest sannsynlig ikke få den hjelpen de trenger tidlig nok. Tar vi et tilbakeblikk på forskningen gjennomført av Shaywitz, Morris og Shaywitz (2008) viste de til at om man startet tidlig med treningsprogram/tiltak til de som strevde med lesing, hadde man fortsatt mulighet til å avhjelpe vanskene. Startet derimot intervensjonen etter 2. trinn, når de først har begynt å henge etter, ville det være vanskeligere å få elevene opp på et nivå likt jevnaldrende. Dette står da i strid med det jeg ser ut fra denne undersøkelsen. Her får barna utredning og diagnose mye senere, og mange opplever at tiltak ikke blir satt inn før denne tiden heller.

Foreldrene i undersøkelsen føler skolens holdning til utredning bidrar til sen diagnostisering hos barna sine. Mange, både i de kvalitative intervjuene, men også i de åpne svarene fra spørreundersøkelsen drar frem en vent-og-se-holdning fra skolens side. Det kan virke som at mange lærere er redde for å utrede uten at det er behov for det, og vil derfor avvente. Enkelte foreldre refererte til utsagn fra skolen hvor det var praksis å først utrede i 4. klasse. Dette virket som en fastlåst bestemmelse som var vanskelig å justere. Hvorfor det var slik, kan jeg ikke svare på uten å ha intervjuet lærere/skoleeiere, men dette er en holdning som absolutt burde endres. Ser vi tilbake på Helland, Plante og Hugdahls (2011) undersøkelse på 120 femåringer, viste de til at man kunne se utfordringene allerede i barnehagealder, noe som viser at det er mulig å oppdage barna tidlig. Også de påpekte viktigheten av å sette inn tiltak tidlig når barna var mest mottakelig for læring (Helland et al., 2011).

Jeg synes det er skremmende når forskningen poengter at tiltak og treningsprogram må iverksettes før elevene er ferdig med 2. trinn, og at funnene fra undersøkelsen viser at dette

som oftest ikke skjer. Jeg håper at denne kunnskapen når ut til skolene i Norge, slik at man har mulighet til å endre den utbredte vent-og-se-holdningen som mange kjenner på. Når skolene vil vente med å undersøke vanskene, ser foreldrene seg nødt til å presse på. Enkelte kjemper med alt de har for å få gjennomført dette, og opplever det som en hard og tøff kamp. Dette vil selvfølgelig skape en negativ opplevelse når det kommer til samarbeidet med skolen. Og slik jeg ser det ut fra denne undersøkelsen, kan det være vanskelig å endre på dette samarbeidet senere i skoleløpet. Selv de som i utgangspunktet er fornøyd i dag, poengterer at denne prosessen har gjort det vanskelig å nullstille seg.

Rundt temaet tilrettelegging og bruk av hjelpemidler hadde foreldrene ulike erfaringer, og det kom tydelig fram at det er ulike praksiser rundt omkring på skolene. Skolen har oppfølgingsansvar for hjelpemidlene elevene benytter (NAV, 2014). Vi har tidligere vært innom at det ofte var slik blant intervjudeltakerne at det var de som måtte oppsøke og lære programmene. Men når hjelpemidlene først er på plass, må også skolen oppfordre og legge til rette for å bruke dem. De som opplevde at skolen var interessert i aktuelle tiltak og hjelpemidler, og aktivt hadde gått inn for å lære seg disse, opplevde at samarbeidet fungerte i mye større grad enn hos de som hadde motsatt erfaring.

Den pedagogiske tilretteleggingen vil variere noe fra barn til barn alt etter hvilke vansker de har. Skolens ressurser og fordelingen av disse vil ha betydning for hvor godt man kan tilrettelegge, og i tillegg vil holdningene til skolen/lærer angående tilrettelegging spille inn. Høien og Lundberg (2012) viste til sju aktuelle prinsipper for den pedagogiske tilretteleggingen, som viste at tilretteleggingen måtte bygge på elevenes vansker. Elevene måtte også kunne kjenne mestring i forbindelse med skolearbeidet. Noen barn i undersøkelsen opplevde å få nettopp dette. Disse var i mye større grad fornøyd med skolens opplegg og det bidro positivt til foreldrenes opplevelse av samarbeid. Likevel følte flesteparten fra intervjuene at læreren ikke hadde satt seg nok inn i barnets vansker, og at tilretteleggingen var fraværende. Barnet satt i klasserommet og gjennomførte akkurat det samme som alle andre, på akkurat samme måte. Dette førte til frustrasjon og mangel på mestring, som igjen gjorde barna frustrerte og umotiverte. Andre opplevde at barnet ble tatt ut av klasserommet og satt i en gruppe med elever med andre vansker enn lesing. Barna ville da ikke få direkte undervisning bygd på diagnostiseringen hvor man arbeidet med det fonologiske grunnarbeidet som de trengte (Høien & Lundberg, 2012; Shaywitz et al., 2008), og for foreldrene opplevdes

dette som en oppsamlingsgruppe som gjorde det lettere for læreren å drive felles undervisning i klasserommet.

Et stort tema som ble omtalt i undersøkelsen var fraværet av kompensatoriske hjelpemidler. Alle elever med dysleksi har rett på kompensatoriske hjelpemidler som PC med retteprogram og opplesning av tekst (NAV, 2018). I tillegg vil lydbøker i fagbøkene være nødvendig for å kunne få med seg fagstoff. Skal hjelpemidlene fungere, trenger elevene opplæring, samt at undervisningen er tilrettelagt for at disse kan benyttes (Lyster et al., 2019). Alle barna til intervjudeltakerne hadde tilgang på PC, men kun et par av dem benyttet denne på en god måte. Foreldrene til de barna som ikke brukte verktøyet, opplevde at skolen ikke viste interesse for bruken, ikke var villige til å lære seg, og i tillegg ikke la til rette for at barnet kunne benytte hjelpemidlet i sin helhet. Det skal ikke så mye til, poengterte noen. Det handler om at skolen viser interesse, benytter tekster som har opplesingsfunksjon, og samtidig lar barna benytte PC til det skriftlige arbeidet. Opplevelsen av at skolen ikke har tilfredsstillende nok kunnskap rundt bruk av hjelpemidler, erfarer også Bredtvet kompetansesenter. I tillegg til selve hjelpemidlene, trekker de frem at det også gjelder generelle IKT-ferdigheter (Berrum et al., 2007). Dette var erfaringer også enkelte intervjudeltakere delte. Skolen må legge til rette for at lærerne blir kurset nok til å sitte med en generell kompetanse på området, i tillegg til selve hjelpemidlene. Det er tross alt skolens ansvar (Lyster et al., 2019; NAV, 2014), og slik jeg ser det er det avgjørende for samarbeidet med foreldrene at skolen tar dette ansvaret.

4.3 Flere misfornøyde enn fornøyde

Denne kategorien går på hvor fornøyd foreldrene var med samarbeidet med skolen, og hvilke erfaringer de hadde fra tidligere. Ettersom foreldrenes opplevelse av samarbeid naturlig nok ville variere noe ut fra hvor man var i prosessen, delte jeg dette spørsmålet inn i tre; utredningsprosessen, oppfølgingen i etterkant av diagnose, og pr. dags dato. Det jeg ser i etterkant er at jeg gjerne skulle hatt et spørsmål angående opplevelsen av samarbeid før selve utredningsprosessen startet, da mange intervjudeltakere dro fram denne delen av prosessen i intervjuene. Jeg vil derfor komme inn på dette temaet i forbindelse med de kvalitative resultatene.

I intervjuene ble deltakerne i første omgang bedt om å beskrive hvordan de opplevde samarbeidet med skolen, hvorpå de svarte noe ulikt. Noen var godt fornøyd med samarbeidet og oppfølgingen, mens andre hadde mindre gode opplevelser. Jeg valgte å dele disse inn i to,

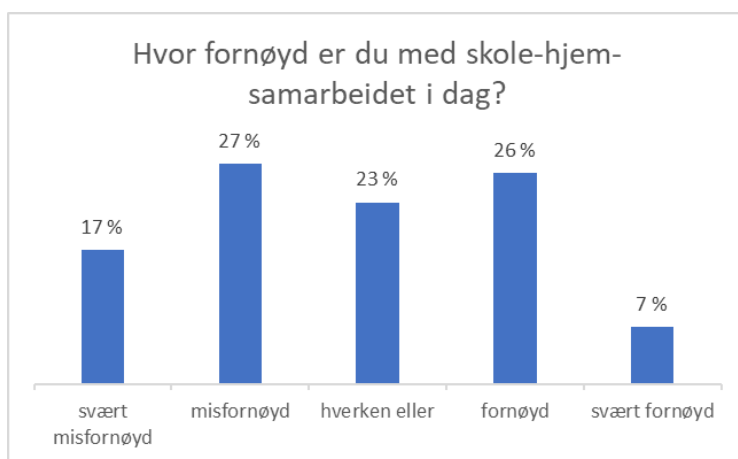
slik at det ble mer synliggjort hva som var avgjørende for foreldrenes opplevelse av et godt samarbeid.

4.3.1 Resultat; flere misfornøyde enn fornøyde

I denne kategorien er den kvantitative underkategorien hvor fornøyde var foreldrene med samarbeidet i de ulike prosessene fra bekymring til diagnose, mens de kvalitative underkategoriene er; Læreren så barnet mitt, og følte læreren ikke brydde seg.

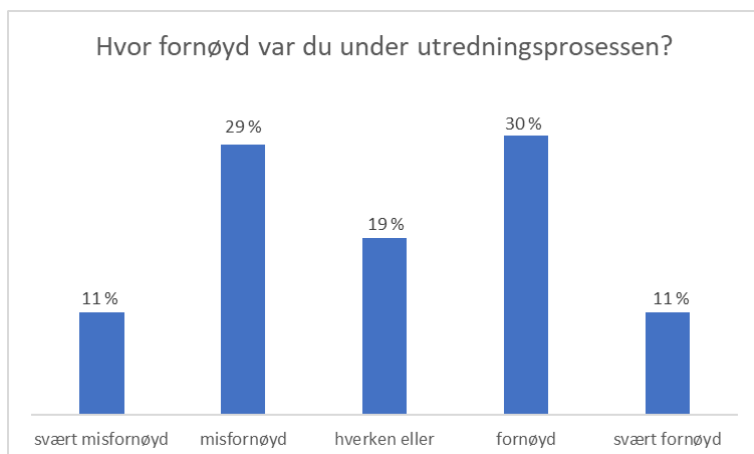
Helhetsinntrykket viser at det ikke er en stor overvekt av de som misfornøyde, men vektskålen bikker likevel i den retningen. Under de kvalitative intervjuene kom det også frem at de av intervjudeltakerne som hadde besvart spørreundersøkelsen med at de var fornøyde, likevel var misfornøyde med enkelte deler av prosessen eller hvordan enkelte utfordringer ble håndtert.

Hvor fornøyde var foreldrene med samarbeidet?



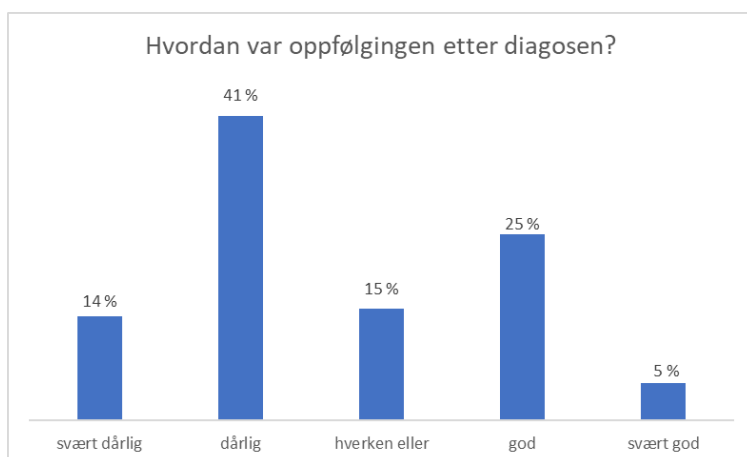
Figur 4.10: Foreldrenes svar på hvor fornøyd de er med samarbeidet i dag.

Foreldrenes svar når det kom til hvor fornøyd de var med samarbeidet i dag, viste variasjon mellom svært misfornøyd og svært fornøyd. 44% oppga å være misfornøyd, mens 33% var fornøyde. En fjerdedel er hverken fornøyd eller misfornøyd. (se figur 4.10). Man ser av dette resultatet at foreldre til barn med dysleksi har hatt både gode og mindre gode erfaringer, og det var disse jeg ville få en dypere forståelse for gjennom intervjuene.



Figur 4.11: Foreldrenes svar på hvor fornøyd de var med samarbeidet under utredningsprosessen.

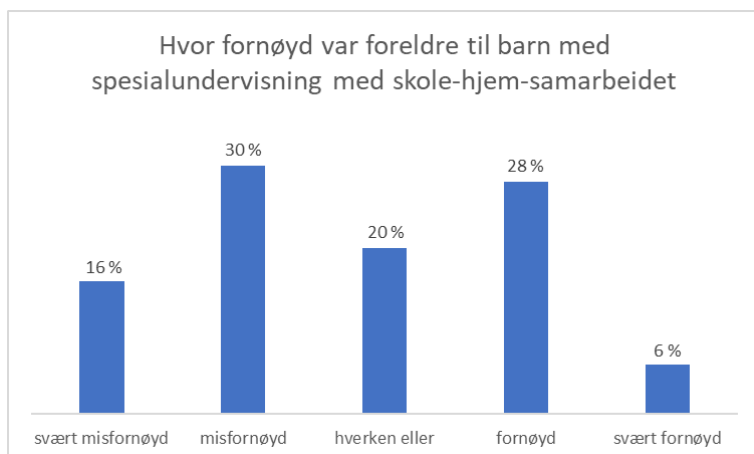
Når det kom til hvor fornøyd foreldrene var i utredningsprosessen var fordelingen jevn. Fire av ti hadde en positiv erfaring, fire av ti hadde en negativ erfaring, mens to av ti svarte at de var hverken fornøyd eller misfornøyd (se figur 4.11).



Figur 4.12: Foreldrenes syn på oppfølgingen etter diagnosen.

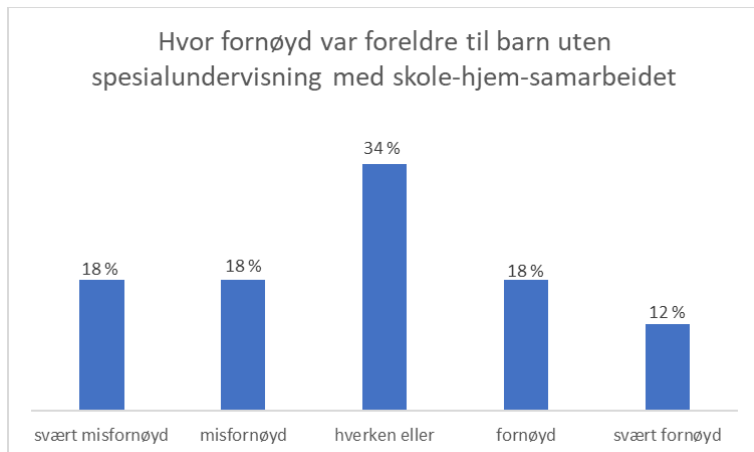
Et av spørsmålene som skilte seg ut var hvor fornøyd foreldrene var med oppfølgingen etter at diagnosen ble stilt (figur 4.12). Her hadde så mange som litt over halvparten av foreldrene dårlig erfaring, mens 30% hadde god erfaring. Det var på dette tidspunktet en større overvekt av de som ikke var fornøyd på dette tidspunktet, enn pr. dags dato.

Ettersom jeg tidligere i masteroppgaven har påpekt at foreldre til barn som hadde spesialundervisning kunne oppleve samarbeidet som noe bedre enn de som ikke hadde det, undersøkte jeg om også dette var gjeldende for mitt utvalg.



Figur 4.13: Hvor fornøyd er foreldre til barn med spesialundervisning med samarbeidet. $n=65$.

Ut fra figur 4.13 og 4.14 ser jeg ikke noen sammenheng mellom at elever som hadde spesialundervisning var mer fornøyd enn de som ikke hadde det. Av gruppen *med* spesialundervisning var flere foreldre misfornøyd (46%) enn fornøyd (34%). To av ti var hverken fornøyd eller misfornøyd. Vi får her to topper ut mot sidene, der åtte av ti har tatt et standpunkt med tanke på om de er fornøyd eller ikke.



Figur 4.14: Hvor fornøyd er foreldre til barn uten spesialundervisning med samarbeidet. $n=15$.

Hos de foreldrene som hadde barn *uten* spesialundervisningen fordelte det seg slik; 36% var misfornøyd og 30% var fornøyd. Vi får en topp på midten, som viser at en større andel var hverken fornøyd eller misfornøyd av de foreldrene som hadde barn uten spesialundervisning, enn de med. Dette kan fortelle oss at det kan være lettere å ta stilling til om de de er fornøyd eller ikke når noe konkret gjøres (som sakkyndig vurdering og spesialundervisning).

Læreren så barnet mitt!

Foreldrene opplevde å være fornøyde med samarbeidet til skolen om de hadde en god relasjon til lærer og følte at læreren «så» barnet. De følte læreren så barnet sitt når lærer tok seg tid til samtaler med både barnet og foreldrene for å på best mulig måte tilrettelegge faglig og teknisk. I tillegg opplevde foreldrene at kommunikasjonen gikk begge veier. Det opplevdes betryggende at både skole og hjem så de samme utfordringene og var enige om tiltak og tilrettelegging. Foreldrene poengterte også viktigheten av at lærer hadde fokus på de positive sidene ved eleven, og gjorde barnet bevisst på dets styrker. Om dette var på plass var barna mer motiverte og viste at de satte pris på læreren. Også barna hadde en følelse av at læreren likte dem og tok seg tid til dem.

Gutten kom hjem med et smil om munnen. Den læreren brydde seg og så barnet mitt. Hun tok tak i ting når det var noe, tilpasset fag og vi opplevde at vi «snakket samme språk».

Læreren ser barnet og fremhever det han er flink til. Lærer styrker selvtilliten hans!

Foreldrene så også viktigheten av at hele lærerteamet viste dette engasjementet, og dro fram en skolekultur der alle lærerne var involvert som noe positivt. Selv om elevene har mest med kontaktlærer å gjøre, ville de etter hvert få flere faglærere og andre voksne å forholde seg til. Hvis foreldrene følte at andre voksne på skolen også var informert og inkludert i tiltak og tilrettelegging, følte samarbeidet med skolen som enda mer positivt.

Vi har en god dialog med lærer, og både inspektør og alle lærerne som barnet hadde har deltatt på møtene der tiltak som skulle iverksettes ble lagt frem.

Det kom fram at læreren hadde mye å si med tanke på foreldrenes opplevelse av samarbeid, da flere hadde vært fornøyd på et gitt tidspunkt i skoleløpet basert på hvordan situasjonen ble håndtert av lærer. Foreldrenes følelse av samarbeid som fungerte godt, viste seg dermed å være læreravhengig.

Følte læreren ikke brydde seg

De foreldrene som var misfornøyde med samarbeidet dro også fram elementer som omhandlet læreren. I motsetning til de som følte samarbeidet fungerte godt, følte denne gruppen at læreren ikke brydde seg om barnets utfordringer og ikke var villig til å tilrettelegge på en

tilfredsstillende måte. Foreldrene ble heller ikke inkludert i hvordan undervisningen ble gjennomført med tanke på best mulig læringsutbytte for barna, og oppga at de dermed ble utrygge på hvordan ting fungerte i skolehverdagen.

Jeg føler meg ikke trygg på skolen og opplegget rundt barnet mitt. Vi opplever at læreren ikke ser barnet og at vi ikke snakker samme språk!

Mange av foreldrene som var misfornøyde dro fram selve prosessen fram til diagnosen som en avgjørende faktor. Dette var foreldre som hele veien hadde kjempet for å få bli hørt med tanke på bekymringen rundt barnets vansker, og hadde møtt en form for motstand.

Vi som foreldre har følt oss avvist av skolen hele veien, og har hele tiden følt at skolen ikke tok problemstillingen på alvor. Dette har bidratt til at vi er svært misfornøyde med samarbeidet.

I tillegg oppga en del foreldre at de var misfornøyde på grunn av at skolen ikke tok initiativ til samarbeid. Dette var foreldre som i utgangspunktet syntes tilretteleggingen og tiltakene fungerte greit, men at det var foreldrene som hele tiden måtte være pådrivere og initiativtakere for samarbeidet. De fortalte om erfaringer som tilsa at om foreldrene ikke var «på», så ble det ikke noe samarbeid.

Vi opplever at det langt på vei er vi foreldre som må dra og ta initiativ til samarbeidet og at det skjer lite eller ingen oppfølging av vårt barns behov uten av vi presser og setter krav.

4.3.2 Drøfting; flere misfornøyde enn fornøyde

Resultatene viste at foreldrene i undersøkelsen hadde ulik oppfatning av deres samarbeid med skolen, og de fordelte seg fra svært misfornøyd til svært fornøyd, men en overvekt av misfornøyd (jamfør figur 4.10). Det som kom fram i de kvalitative intervjuene var at foreldrene tok med seg alle erfaringene med skolen inn i helhetsvurderingen. Selv om noen følte samarbeidet fungerte greit i dag, kunne de sette fingeren på noe, eller noen i prosessen fra bekymring til diagnose som de var misfornøyde med og som preget deres opplevelse av samarbeidet.

En opplevelse av at samarbeidet fungerer godt, er ut ifra min undersøkelse læreravhengig. Grunnlaget for gode relasjoner skapes over tid, og Spurkeland mente at det viktigste lærere måtte inneha i møtet med foreldre, var en god relasjonskompetanse, og at respekt, oppmerksomhet og nysgjerrighet var viktige byggesteiner (Spurkeland, 2011). De foreldrene som opplever at læreren ser barnet deres, føler nok at disse byggesteinene er på plass. De opplever at læreren lytter og tilpasser, viser nysgjerrighet med tanke på ulike hjelpemidler og er oppmerksom på elevens styrker og svakheter. De behersker å skape mestringsfølelse hos barna og gir de en følelse av å være inkludert. I tillegg sitter foreldrene igjen med en opplevelse av at læreren spiller på lag med dem, noe lærerne bør etterstrebe (Bø, 2011). I motsatt ende ser jeg at de av foreldrene som er misfornøyd med samarbeidet med skolen, synes å mangle disse byggesteinene fra læreren, og at alt derfor oppleves som en kamp.

Et samarbeid ble belyst i teoridelen som et partnerskap der begge partene skulle ha medvirkning og medbestemmelse, i tillegg til informasjon og dialog (Nordahl, 2015). Skal foreldrene ha medbestemmelse i skolen, må man naturligvis ha en dialog og informasjonsutveksling. Lassen og Breilid (2012) belyste viktigheten av at gjensidige tilbakemeldinger måtte praktiseres ut over de to lovpålagte utviklingssamtalene. Lærerne bør derfor yte en større innsats med tanke på tilbakemeldinger, spesielt til de barna som strever. I min undersøkelse ser jeg at de foreldrene som føler samarbeidet fungerer godt, får denne løpende tilbakemeldingen. Det er ikke nødvendig med fysiske møter, men en e-post eller en telefonsamtale kan være nok. Foreldrene som får dette føler seg mye tryggere på det pedagogiske opplegget og føler at skolen spiller på lag med dem. Begge parter vil barnets beste, og må kunne samarbeide om det.

Avslutningsvis i teoridelen på denne oppgaven refererte jeg til forskning gjennomført i Sverige og Storbritannia, der fokuset var på foreldre til barn med dysleksi. Deres funn viste en trend der det var foreldrene selv som ønsket utredning, og at de opplevde en vent-og-se-holdning fra skolen. I tillegg dro de frem funn som sa at foreldrene tilrettela og tilpasset for barna sine, da skolen ikke var behjelpelig (Griffiths et al., 2004; Roll-Pettersson & Mattson, 2007). Jeg undret meg over om jeg ville få lignende funn i min undersøkelse, noe jeg absolutt fikk. Temaene som har gått igjen i min undersøkelse er at foreldrene har en følelse av at skolen avventer og ser an vanskene, i stedet for å sette inn tiltak på et tidlig stadium. I tillegg viser også mine undersøkelser at foreldrene er den parten som ønsker å få barna utredet. Foreldrene i undersøkelsen referer til at de selv har gått aktivt inn og tilrettelagt og tilpasset

pedagogisk opplegg for barna sine. Enkelte hadde også gått så langt at de selv hadde handlet inn aktuell programvare og hjelpemidler skolen burde stille med. Det kan virke som om skolene ikke er klar over ansvaret de har når det kommer til elever med dysleksi. Dette er en gruppe elever som nødvendigvis ikke vil få spesialundervisning, men som likevel trenger spesiell tilrettelegging for å nå sine mål.

4.4 Læreren - den sentrale brikken

Den siste kategorien går inn på foreldrenes ønsker for et optimalt samarbeid, og læreren er her den sentrale brikken. Kategorien har følgende kvalitative underkategorier; økt lærerinitiert kontakt, alle lærere må ha samme informasjon og lærere må ta ansvar for hjelpemidler.

4.4.1 Resultat; læreren - den sentrale brikken

Økt lærerinitiert kontakt

Det mest fremtredende ved foreldrenes beskrivelse av det optimale samarbeidet var deres ønske om en jevn og skoleinitiert kontakt gjennom hele skoleåret. Denne typen jevnlig kontakt kunne ut fra det foreldrene uttrykte bidra til en større trygghet om at det faglige tilbudet var godt og at barnet ble ivaretatt. En av foreldrene uttrykte ønske om større lærerinitiert kontakt som følger:

Ved et optimalt samarbeid bør skolen ta mer initiativ ovenfor oss foreldre. Det skaper trygghet å få ta del i hva som skjer på skolen i løpet av en uke

Den jevnlige lærerinitierte kontakten kunne også, ut fra det foreldrene beskrev, i større grad føre til inkludering av foreldrene i tiltak og faglig tilrettelegging, her uttrykte spesielt en av foreldrene at det var ønskelig å ha mulighet til å kunne komme med innspill på dette området. Blant annet refererte foreldrene til at det ville bli enklere for dem å bidra dersom læreren aktivt gjennom å be om det viste at de ønsket innspill fra foreldrene. En av foreldrene beskrev det som følger:

Viktig at læreren er åpen for forslag fra foreldrene. At de husker på oss! Spør oss!

Foreldrene var klare på at de ikke var pedagoger, men at de likevel hadde mye nyttig kunnskap om barnet som de mente at skolen ville ha nytte av. Foreldrene uttrykte på denne

måten viktigheten av at de ble brukt som den ressursen de faktisk er gjennom den kunnskapen de har om sine barn.

Jeg tror at foreldre har utrolig mye kunnskap. Vi er kanskje ikke eksperter på dysleksi, men vi ser det så godt til daglig og er godt kjent med vårt barns utfordringer.

Videre snakket foreldrene om hvordan jevnlig informasjonsflyt til foreldre ikke bare handlet om å skape trygghet eller at skolen var mer åpen for forslag fra foreldrene. Gjennom jevnlig kontakt var det også bedre mulighet for lærerne til å informere foreldrene om eventuelle hjelpemidler eller digitale plattformer som ble benyttet. På denne måten kunne foreldrene i større grad ha nødvendig informasjon og kunnskap til å hjelpe sine barn best mulig hjemme.

Jeg skulle ønske at de kunne spurt oss om vi ønsket informasjon om de ulike plattformene og hjelpemidlene som benyttes.

Alle lærere må ha samme informasjon

Et annet element foreldrene dro fram var viktigheten av at hele lærerteamet var involvert i barnets utdanningsløp, men alt det innebar. De uttrykte et ønske om at alle som arbeidet med barnet, burde vite om og kjenne til vanskene, tiltakene og tilretteleggingene. Foreldrene var klar på at dette ville bidra til en helhetlig tilpasset opplæring som var det beste for barnet. En av foreldrene sier følgende om temaet:

Viktig at alle som er involvert er kjent med utfordringene og hvordan man kan tilrettelegge best mulig.

Noen foreldre skjønnte viktigheten og påpekte at også ledelsen må være kjent med saken, slik at de kunne legge til rette for at alle lærerne som arbeidet rundt barna kunne ta del i informasjonsutveksling og nødvendig oppdatering. På den måten kunne alle lærerne barnet møtte på skolen følge opp barnet på nødvendig områder. Foreldrene gir uttrykk for at de skjønner at lærerne har mye å gjøre, og at de har mange ulike arbeidsoppgaver, men at ledelsen må inn å styre tidsbruk og opplæring hos lærerne.

Det må jo være fra ledelsen sin side. At de setter av tid og ressurser slik at alle lærerne har en sjanse til å følge opp.

Lærerne må ta ansvar for hjelpemidler

Når foreldrene snakket om hva de kunne tenkt seg med tanke på det optimale samarbeidet, kom temaet digital kompetanse opp som et element. Foreldrene følte at om skolen hadde god kompetanse på feltet, og var behjelpelig med tanke på alt det tekniske, ville det styrke samarbeidet. De var veldig opptatte av betydningen av at lærerne var oppdaterte på aktuelle hjelpemidler og at de kunne benytte disse hjelpemidlene for å tilrettelegge for barnet i størst mulig grad.

Det er nødvendig at de som arbeider med barna er oppdatert på hjelpemiddel og vet hvordan man bruker det.

Når det kom til det å sette seg inn og lære seg aktuelle hjelpemidler, opplevde foreldrene at dette handlet om interesse fra lærerens side, og at det var nødvendig for både opplæring og samarbeid at læreren viste engasjement. Flere hadde erfart at det nå og da kom oppdateringer på de ulike programmene som ble benyttet, og at barna dermed hadde behov for kontinuerlig oppfølging underveis. En av foreldrene belyste at det også ville komme nye aktuelle program i årene som kommer, og at lærerne må vite hvilke program som er aktuelle og følge med på utviklingen på dette området. Hun sier:

Viktig at man som lærer, eller skole, hele tiden er oppdatert. Vet hva som finnes og er nysgjerrig på hjelpemidlene.

4.4.2 Drøfting; læreren - den sentrale brikken

Når det kommer til foreldrenes beskrivelse av det optimale samarbeidet, kjenner jeg igjen de samme funnene som Lassen og Breilid fant i sin undersøkelse om samarbeid, nemlig opplevelse av toveiskommunikasjon, gjensidige tilbakemeldinger, felles fokus og opplevelse av reelt samarbeid (Lassen & Breilid, 2012). Nordahls (2015) inndeling med tanke på foreldresamarbeid hadde også de samme elementene, selv om selve inndelingen var noe annerledes. Foreldrenes rolle i barnas læringsutbytte er stor (Desforges & Abouchaar, 2003), men Bæch (2009) avdekket at foreldrene ikke syntes det var så enkelt å ta kontakt med skolen for å diskutere faglig opplegg. Selv om en god del foreldre i min undersøkelse syntes det var greit å ta kontakt med skolen, er det viktig å tenke at dette ikke gjelder alle. Kanskje vil det være nødvendig at læreren spør foreldrene direkte om de har noen innspill på nettopp dette

området. Foreldrene sier jo selv at de sitter med mye nyttig kunnskap om barnet, selv om de ikke er pedagoger.

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at det er lite tegn til på toveiskommunikasjon og gjensidig tilbakemelding slik som foreldrene beskriver og opplever det. Foreldrene i min undersøkelse poengterte alle at den løpende kontakten med skolen var viktig, og at det var ønskelig at skolen også tok initiativ til å opprettholde denne. Hos de fleste av intervjudeltakerne var det foreldrene som stod for dette initiativet, da mange tok kontakt med læreren for faglige innspill med tanke på tilrettelegging og tiltak. Dessverre opplevde en god del å ikke bli hørt, og dermed ble et felles fokus som kan være nødvendig for et godt samarbeid manglende. De av foreldrene som opplevde at læreren tok imot innspillene deres, og opplevde at de var deltakende i drøftinger rundt tilrettelegging, anså at de hadde et bedre samarbeid til lærer. Foreldrene og lærer var da begge delaktige og drøftet faglige tema rundt barnet, noe som bidro til at disse foreldrene opplevde et reelt samarbeid med lærer. Likevel poengterer foreldrene at de ønsker at det er nettopp læreren som tar kontakt med dem for å få deres synspunkter, ikke at det alltid er foreldrene som må ta kontakt med lærer. Om det hele tiden er foreldrene som initierer til kontakt, kan de oppleve at de maser på læreren, noe som kan føre til at de etter hvert lar være å komme med innspill. Skolen bør derfor ta kontakt med foreldrene og avtale det videre samarbeidet. Det kan også være foreldre som ikke ønsker så mye kontakt, og lærer kan dermed generalisere å tro at det er gjeldende for flere. Lærerne har ulike erfaringer med foreldrene, noe som vil spille inn. Om man tidlig i samarbeidet legger en plan for den videre kontakten, der begge parter kan uttale hva de har behov og kapasitet til, vet alle hva man har å forholde seg til.

Læreren ble i teoridelen påpekt som en viktig brikke når det kom til skole-hjem-samarbeidet, og Spurkeland dro frem viktige elementer når det kom til relasjonskompetanse, som omhandlet interesse, oppmerksomhet, samt det å tilpasse seg hver enkelt (Spurkeland, 2011). Når jeg ser det opp mot funnene i denne kategorien, ser jeg det er nettopp disse byggesteinene foreldrene ønsker. De ønsker en lærer som tilpasser seg elevens og foreldrenes behov, viser interesse og er nysgjerrige på aktuelle hjelpemidler og tilrettelegginger som kan bidra til en bedre hverdag for barnet. Har læreren disse egenskapene vil det være lettere å skape en god relasjon og samarbeidskultur med foreldrene, noe foreldrene absolutt ønsker. For læreren vil det være en fordel om en god relasjon er bygd opp allerede før eventuelle problemer oppstår. Måten man møter foreldrene på ved første møte kan påvirke den videre relasjonen. Viser man interesse

for mer enn barnets skolearbeid samt mestrer å skape en god atmosfære, vil det være lettere for begge parter å ta opp saker i etterkant. Likevel må man huske at elevenes og foreldrenes behov kan være svært ulike, og noen ganger i overkant av det en lærer kan innfri med sine rammer. Foreldrene viser et stort engasjement og en del av dem er hele tiden oppdatert på hva som finnes der ute av hjelpemidler. Lærerne må få tid til å kunne henge med, men skal likevel ikke falle helt av.

Det jeg opplever foreldrene er mest opptatt av er at læreren og barnet har en god relasjon, og at de hjemme trygges på at barnet blir sett i det store løp. Barnet trenger en lærer som organiserer skolehverdagen som forutsigbar, tilrettelagt og trygg, hvor barnet sitter igjen med en mestringsfølelse og inkluderingsfølelse som skaper lærelyst og motivasjon. Dette innebærer at læreren har kontroll på aktuelle hjelpemidler og gir opplæring til elevene. Dette har elevene krav på (Lyster, 2019), og er et viktig område for foreldrene i undersøkelsen. Har man en dyktig lærer som innehar kompetanse på feltet, vil man i større grad lykkes med tiltakene (Elbaum, Vaughn, Tejero Hughes & Watson Moody, 2000), og elevene får den gode tilpassede opplæringen de har krav på. I min undersøkelse uttrykker mange at de ikke har en slik lærer som mestrer å gi en god nok tilpasset opplæring på alle områder, mens noen av foreldrene beskriver at det er nettopp erfaringene av å ha en slik lærer som går at de er fornøyde med samarbeidet.

5. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg arbeidet ut ifra følgende problemstilling:

Hvordan opplever foreldre til barn med dysleksi samarbeidet med skolen, og hvilke tanker har de om det optimale samarbeid?

Formålet med oppgaven var å utforske samarbeidet mellom skole og hjem for elever med dysleksi sett fra foreldreperspektivet, og jeg ønsket å få et overblikk over hvordan foreldre til barn med dysleksi opplevde samarbeidet med skolen. Jeg var også på jakt etter foreldrenes perspektiver på det optimale samarbeid.

Mine funn viste at en liten overvekt av foreldrene var misfornøyde med samarbeidet til skolen, men at også en god del var fornøyde. Det å skape et godt samarbeid så ut til å være læreravhengig. Foreldre som opplevde at læreren så barnet deres (med alt det innebar), var

mer fornøyd med samarbeidet enn de som følte læreren ikke viste de samme egenskapene. Beskrivelser av samarbeid som fungerer godt innehar regelmessig kommunikasjon der begge parter er deltakende, forståelse og beherskelse av hjelpemidler, tilfredsstillende faglig tilrettelegging, samt en genuin interesse for barnet. Dette er også elementer som ble beskrevet med tanke på det optimale samarbeidet.

I motsatt ende av skalaen beskrev de som var misfornøyde at en eller flere av punktene i forrige avsnitt var mangelfulle, og at det skapte negative reaksjoner som farget deres følelse av et fungerende samarbeid. Selve prosessen fra bekymring til diagnose preget også foreldrenes opplevelse av samarbeidet. De av foreldrene som hadde følt at denne prosessen var en evig kamp mot skolen, beskrev at samarbeidet ikke hadde fungert optimalt. Selv om de i dag kunne være fornøyd med samarbeidet, satt denne opplevelsen i og farget helhetsbildet. De etterlyste å bli tatt på alvor og stilte seg uforstående til at det var foreldrenes oppgave å presse gjennom utredning og tiltak.

Resultatene i min masteroppgave føler jeg er nyttig kunnskap for lærere som skal samarbeide med foreldre til barn med dysleksi. Det å kunne sette fingeren på hva det er som oppleves som et godt samarbeid fra et foreldreperspektiv, kan bidra til at enkelte lærere endrer praksis, blir mer imøtekommende og tar mer initiativ til samarbeid. Oppgaven belyser også viktigheten av tidlige tiltak, noe jeg håper bidrar til at flere barn med dyslektiske vansker blir sett og tatt på alvor. Ved å poengtere hvor viktig kunnskapen rundt PC og hjelpemidler er, vil forhåpentligvis flere lærere ta steget med å innhente viktig kunnskap og lærdom omkring dette. Her kunne det vært interessant å kartlegge hvor mange lærere som faktisk har fått, eller har ønsket å få kurs. Det kan jo være skoleledelsens holdning som stopper opp for aktuell kursing, og ikke lærerens holdning og ønske.

Underveis og i etterkant av arbeidet har jeg sett at det hadde vært en styrke for oppgaven min om jeg også hadde intervjuet lærere, nettopp for å få deres perspektiv på tilrettelegging og tiltak rundt elever med dysleksi. Jeg ville da fått et mer komplett bilde av situasjonen, som ville ledet meg til mulige nye interessante undersøkelser.

Litteraturliste

- Berrum, K., Godøy, O. R., Dysleksiforbundet i Norge & Bredtvet kompetansesenter. (2007). *Leseveilederen : hvordan kan foreldre hjelpe barn som har dysleksi?* (2. utg.). Oslo: Bredtvet kompetansesenter Dysleksiforbundet i Norge.
- Brøyn, T. & Schultz, J.-H. (2005). *IKT og tilpasset opplæring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bæck, U.-D. K. (2009). From a distance—How Norwegian parents experience their encounters with school. *International Journal of Educational Research*, 48(5), 342-351. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.03.004>
- Bæck, U.-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Dalland, C. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner : skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. *Department of Education and Skills, Report Number 433*.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*, 1-34.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M. & Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 605-619. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605>
- Elbro, C., Borstrom, I. & Petersen, D. K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 36-60. <https://doi.org/10.1598/rrq.33.1.3>
- Forskrift til opplæringslova § 20. (2006). Forskrift til opplæringslova § 20 FOR-2006-06-23-724. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=oppl%C3%A6ringslova>

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Griffiths, C. B., Norwich, B. & Burden, B. (2004). Parental agency, identity and knowledge: mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education*, 30(3), 417-433.
<https://doi.org/10.1080/0305498042000260511>
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
<https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T., Plante, E. & Hugdahl, K. (2011). Predicting dyslexia at age 11 from a risk index questionnaire at age 5. *Dyslexia*, 17(3), 207-226. <https://doi.org/10.1002/dys.432>
- Høien, T. (2014). *Håndbok til LOGOS : teoribasert diagnostisering av lesevaner* (rev. utg.). Bryne: Logometrica.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi : fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis : et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevaner : hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 338-364). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M.-L., ... Torppa, M. (2004). The development of children at familial risk for dyslexia: Birth to early school age. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 184-220. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0010-3>
- Melby-Lervåg, M. (2012). Arv, miljø og dysleksi: metoder, hovedfunn og implikasjoner for praksis. *Spesialpedagogikk*, (2), S. 43-55.
- Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring: grunnleggende prinsipper for skolens virksomhet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 5.-10.trinn* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NAV. (2014). Hjelpemidler: Opplæring. Hentet 20.04 2020 fra <https://www.nav.no/no/person/hjelpemidler/tjenester-og-produkter/hjelpemidler/opplaering>
- NAV. (2018). Hjelpemiddel, Lese og skrive. Hentet 14.11 2019 fra https://www.nav.no/no/Person/Hjelpemidler/Hva+har+du+vansker+med/lese-og-skrive;cmsnavno_JSESSIONID=2odwKjXOctB1CdigFn6LbI4a
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole : hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner : tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research : quantitative & qualitative approaches* (3. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.

- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig : leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Reite, G. N. (2018). Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, (02), 53-67.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk : etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roll - Pettersson, L. & Mattson, E. H. (2007). Perspectives of mothers of children with dyslectic difficulties concerning their encounters with school: a Swedish example. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 409-423.
<https://doi.org/10.1080/08856250701650011>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Shaywitz, S. E., Morris, R. & Shaywitz, B. A. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual review of psychology*, 59, 451-475.
- Solem, C. (2015). *Dysleksivennlig skole : et brukerperspektiv på god skole : en bok om Dysleksi Norges største og viktigste skolesatsing*. Oslo: Dysleksi Norge.
- Solem, C. (2017). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*. www.dysleksinorge.no: Dysleksi Norge.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stangeland, E. B. & Færevaa, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å Lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset læreopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statped. (2017). Dysleksi og teknologi. Hentet 14.11 2019 fra <https://www.statped.no/dysleksi/dysleksi-og-teknologi/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. Grunnskolens informasjonssystem. Hentet September 2019 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning på søknad fra NSD

Vedlegg 4: Info- og samtykkeskriv spørreundersøkelse

Vedlegg 5: Info- og samtykkeskriv intervju

Vedlegg 6: Henvendelsen til dysleksiforbundet

Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen

Bakgrunn:

1. På hvilket trinn går ditt barn nå?
 1.trinn 2.trinn 3.trinn 4.trinn 5.trinn 6.trinn 7. trinn
2. Hvilket trinn gikk barnet på når dere først ble bekymret for lesingen?
 1.trinn 2.trinn 3.trinn 4.trinn 5.trinn 6.trinn 7. trinn
3. Var det skolen eller dere foreldre som ønsket utredning?
 Skolen foreldre
4. Hvilket trinn gikk barnet på når han/hun fikk dysleksidiagnosen?
 1.trinn 2.trinn 3.trinn 4.trinn 5.trinn 6.trinn 7. trinn
5. Har barnet en sakkyndig utredning som gir rett til sprsialundervisning?
Ja Nei
- Har barnet andre utfordringer enn lesevansker?
Ja Nei
6. Har en av dere foreldrene dysleksi?
nei ja
- Vet skolen om vanskene?
nei ja

Skole-hjem samarbeid:

1. Hvor fornøyd er du med samarbeidet til skolen i dag?
Svært misfornøyd misfornøyd hverken eller fornøyd svært fornøyd
2. Hvor fornøyd var du med samarbeidet til skolen under utredningsprosessen?
Svært misfornøyd misfornøyd hverken eller fornøyd svært fornøyd

3. Da eleven fikk diagnosen, hvordan følte du oppfølgingen var i etterkant?

Svært misfornøyd misfornøyd hverken eller fornøyd svært fornøyd

4. Ble du av skolen gjort kjent med barnets rettigheter ved en dysleksidiagnose?

Ja nei delvis

5. Har du selv undersøkt hvilke rettigheter barnet har i skolen?

Ja nei

- Hvis ja: Føler du det du selv har funnet, samsvarer med det skolen ga informasjon om?

Ja nei

6. Føler du at det er lett å ta kontakt med lærer for å snakke om tilretteleggingen i skolen?

Ja nei

7. Føler du at læreren til barnet ditt kan nok om dysleksi?

Ja nei

8. Føler du at læreren vet nok om ditt barns styrker/vansker?

Ja nei

9. Er det noe annet du ønsker å si rundt skole-hjemsamarbeidet?

Åpent:

Hjelpemidler:

1. Hvilke hjelpemidler benytter ditt barn i dag?

PC lydbok rettskrivingsprogram som CD-ORD/Lyngdys og lignende skannerløsning som leser opp tekst smartpenn Annet

2. Er det enkelte hjelpemidler dere skulle hatt?

Åpent svar:

3. Føler du læreren har god oversikt over hjelpemidler som er aktuelle for ditt barn?

Ja nei delvis

4. Blir PC med retteprogram brukt i timene?

Ja nei delvis ikke aktuelt

5. Blir PC med retteprogram brukt i leksearbeidet?

Ja nei delvis ikke aktuelt

6. Føler barnet seg trygg på hjelpemidlene?

Ja nei delvis

7. Har skolen gitt nødvendig opplæring i hjelpemidlene?

Ja nei delvis

8. Føler dere hjemme at dere har nok kunnskap om hjelpemidlene, slik at dere kan hjelpe barnet?

Ja nei delvis

9. Er det noe annet du ønsker å si rundt hjelpemidler?

Åpent:

Kan jeg få intervju deg rundt disse temaene? Skriv epostadresse hvor jeg kan nå deg i svarfeltet, så tar jeg kontakt hvis det blir aktuelt. På forhånd, takk!

Åpent:

Vedlegg 2: Intervjuguide

Fase 1:	<ul style="list-style-type: none">- Teamet/bakgrunn for samtalen- Lett gjennomgang fra spørreundersøkelsen- Gjennomgang og signering av samtykkeskjema
Fase 2:	<ul style="list-style-type: none">- Kan du si litt om din opplevelse av skole-hjem samarbeidet? (Relasjon, medbestemmelse, utfordringer)- Hva mener du er viktigst for å skape et godt samarbeid?- Hvordan opplevde du prosessen fra bekymring til diagnose?- Kan du fortelle om tilrettelegginger som ble gjort etter diagnosen ble satt?- Kan du fortelle litt om hvordan lekkesituasjonen er?- Er det noe du skulle ønske hadde vært annerledes når det kommer til samarbeidet med skolen?- Hvilke hjelpemidler benytter barnet ditt, og hvordan synes du dette fungerer?- Hvordan synes dere oppfølgingen rundt hjelpemidlene er? (kurs, oppfordring, oppdatering, hjelp, brettbøker, retteprogram)- Er det noe du skulle ønske hadde vært annerledes med tanke på hjelpemidler? <p>Til barn med dyslektiske foreldre:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvordan føler du dine lesevaner påvirker barnet ditt?- Har dine lesevaner noe å si for samarbeidet med skolen?- Vet skolen om dine lesevaner, og når ble de i så fall klar over dem?
Fase 3:	<ul style="list-style-type: none">- Har jeg forstått deg rett...?- Er det noe annet du vil tilføye?- Eventuelle oppfølgingsspørsmål

Vedlegg 3: Godkjenning på søknad fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ser du barnet mitt? Om dysleksi og foreldresamarbeid i barneskolen

Referansenummer

698853

Registrert

04.12.2019 av Lise Dalsegg - lise.dalsegg@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Karianne Berg, karianne.berg@nord.no, tlf: 75517000

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lise Dalsegg, lise.dalsegg@verdalkommune.no, tlf: 92204118

Prosjektperiode

04.12.2019 - 15.04.2020

Status

07.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

07.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 07.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en

endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.04.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksem Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Ser du barnet mitt”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvor fornøyd foreldre til barn med dysleksi er med samarbeidet til skolen, og hva foreldre tenker at et godt samarbeid består av. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjekt skal i første omgang føre til en masteroppgave i tilpasset opplæring med fordypning spesialpedagogikk. Formålet er å undersøke hvor vidt foreldre til dyslektiske barn er fornøyd med samarbeidet med skolen og hvordan prosessen mot en diagnose har vært. Jeg ønsker også å undersøke hvilke hjelpemidler elevene som oftest benytter, og om skolen gir tilstrekkelig informasjon og opplæring i disse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet, Levanger

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne undersøkelsen går ut til foreldre med barn som har dysleksi i barneskolen. Undersøkelsen har blitt distribuert gjennom Dysleksi Norges facebookgruppe som har ca. 5000 medlemmer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et digitalt spørreskjema. Det vil ta deg ca. 10 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan du opplever samarbeidet med skolen, prosessen fra bekymring til diagnose, samt hvilke hjelpemidler dere kjenner til og benytter. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk og vil være anonymt. Du vil på slutten av spørreskjemaet ha mulighet til å stille deg disponibel til intervju. Jeg trenger da kontaktinformasjon.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun meg og veileder Karianne Berg som vil kunne se svar fra spørreundersøkelsen. Deltakelse i spørreundersøkelsen vil være anonymt, så lenge du ikke stiller til intervju oppgir kontaktinformasjon. Om du velger å stille til intervju, og dermed oppgir kontaktinformasjon, vil alt bli anonymisert og du vil ikke kunne gjenkjennes i ferdig produkt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.april 2020. Da vil alle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord Universitet ved Karianne Berg. Epost: karianne.berg@nord.no
- Personvernombud Nord universitet: Toril Kringen personvernombud@nord.no eller Telefon 74 02 27 50
- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen prosjektansvarlig

Lise Dalsegg

Telefon: 92204118

Epost: lise.dalsegg@verdal.kommune.no

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Ser du barnet mitt”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvor fornøyd foreldre til barn med dysleksi er med samarbeidet til skolen, og hva foreldre tenker at et godt samarbeid består av. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjekt skal i første omgang føre til en masteroppgave i tilpasset opplæring med fordypning spesialpedagogikk. Formålet er å undersøke hvor vidt foreldre til dyslektiske barn er fornøyd med samarbeidet med skolen og hvordan prosessen mot en diagnose har vært. Jeg ønsker også å undersøke hvilke hjelpemidler elevene som oftest benytter, og om skolen gir tilstrekkelig informasjon og opplæring i disse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet, Levanger

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne undersøkelsen går ut til foreldre med barn som har dysleksi i barneskolen. En spørreundersøkelse har blitt distribuert gjennom Dysleksi Norges facebookgruppe, hvor du stilte deg disponibel for videre intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju rundt samarbeidet hjem-skole. Dette vil ta deg ca. 30.min. Det vil bli gjort et lydopptak av selve intervjuet, som jeg i etterkant vil transkribere. Dette blir anonymisert. Selve lydopptaket blir slettet 15.04.20.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun meg som vil ha tilgang på lydopptakene, og de vil være låst inn til hvert tidspunkt.
- Om du velger å stille til intervju vil alt bli anonymisert og du vil ikke kunne gjenkjennes i ferdig produkt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.april 2020. Da vil alle personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord Universitet ved Karianne Berg. Epost: karianne.berg@nord.no
- Personvernombud Nord universitet: Toril Kringen personvernombud@nord.no eller Telefon 74 02 27 50
- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen prosjektansvarlig

Lise Dalsegg

Telefon: 92204118

Epost: lise.dalsegg@verdal.kommune.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ser du barnet mitt?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.04.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Henvendelsen til dysleksiforbundet

Hei.

Jeg heter Lise Dalsegg, jobber i Verdal kommune og tar videreutdanning i tilpasset opplæring ved Nord Universitet.

Jeg skal i løpet av året skrive en masteroppgave der jeg ønsker å fokusere på samarbeidet hjem-skole. Jeg er ut etter foreldrenes stemme. Problemstillingen er (foreløpig): *Hvordan opplever foreldre til barn med dysleksi samarbeidet med skolen?*

For å finne svar på en del av min problemstilling, ønsker jeg å gjennomføre en digital spørreundersøkelse til foreldre, som går på hvor fornøyd de er med samarbeidet, hva det har fått av tilrettelegging/hjelpemidler osv.

Det jeg lurer på om dere har noen mulighet til å hjelpe meg med å distribuere spørreundersøkelsen min, slik at jeg får et godt overblikksbilde over hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen? (facebook, mail f.eks.) Undersøkelsen skal ikke gjennomføres før i januar, men det er greit å vite om dere har noen mulighet til å bidra så tidlig som mulig.

Hører fra dere 😊

Med vennlig hilsen Lise Dalsegg