



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap, profil spesialpedagogikk	Vår, 2021 Åpen
Forfatter: Katharina Olsen (signatur forfatter)
Veileder: Anne Nevøy	
Tittel på masteroppgaven: Skolens opplæringstilbud og visjonen om inkluderende opplæring. - En analyse av opplæringstilbudet til elever som møter utfordringer med lesing og skriving. Engelsk tittel: Schools and the vision of inclusive education. - An analysis education for students facing challenges with reading and writing.	
Emneord: Inkludering Spesialundervisning Utfordringer med lesing og skriving	Antall ord: 25 700 + vedlegg/annet: 4 Stavanger, 11.06.2021

Forord

På veien til nyutdannet lærer, fant jeg fort ut at jeg ønsket mer kunnskap og erfaring knyttet til spesialpedagogikk. Elever som synes lesing og skriving er utfordrende, finner man i alle skoleklasser, og skolens tilbud til denne elevgruppen fanget min interesse i forhold til visjonen om en inkluderende skole. Som en kommende lærer er det interessant å studere hvilke synspunkt og erfaringer lærerne i dag har om skoletilbudet til elever som møter utfordringer i lesing og skriving. Jeg ville derfor bruke denne masteroppgaven til å forske på nettopp dette.

Først vil jeg rette en stor takk til dere som har deltatt i studien, som takk for at dere satte av tid til å bli intervjuet og for at dere bidro til forskningsprosjektet med egne erfaringer. Til tross for koronarestriksjoner og stengte skoler stilte dere opp, og uten dere hadde jeg ikke hatt noe prosjekt. I tillegg må jeg si tusen takk til min veileder, Anne Nevøy. Takk for alle veiledningstimer med ærlige og konstruktive tilbakemeldinger, og tett oppfølging med gode ord gjennom hele prosjektet. Til slutt vil jeg også takke for fem utrolig fine år i Stavanger, og for utallige timer på, og utenfor universitetet sammen med gode medstudenter.

Katharina Olsen, juni 2021

Sammendrag

Formålet med prosjektet handlet om hvordan inkluderingsperspektivet jobbes med i grunnskolen, og et spesielt fokus på elever som møter utfordringer i lesing og skriving. Problemstillingen ble til «*Skolens opplæringstilbud og visjonen om inkluderende opplæring. En analyse av opplæringstilbudet til elever som møter utfordringer med lesing og skriving.*» Ut ifra dette ble en teoretisk innramming knyttet til sentrale teoretiske perspektiver på utfordringer i lesing og skriving, hvordan inkluderingsbegrepet kan forstås, og rammer for spesialundervisning. Som et utgangspunkt for oppgaven, skal det hele ses i lys av en inkluderende opplæring, og hvilke barrierer som kan være med på å hindre deltakelse og inkludering i et læringsfellesskap i skolen.

For å finne svar på problemstillingen til studien, ble det gjennomført kvalitative intervju med seks lærere fra ulike barneskoler, fordelt på klassetrinn fra 5-7. I analysen kom det frem at lærerne god kunnskap om identifisering av elevenes utfordringer. Samtidig viser analysen at lærerne i større grad er usikre med hensyn til håndteringen av utfordringene til elevene. Lærerne er opplever en usikkerhet til hvilke pedagogiske opplæringstilbud som kan styrke elevenes lese- og skriveutvikling. Når det gjelder arbeidet med en inkluderende opplæring og spesialundervisning, peker lærerne på begrensning av tid og ressurser som sentralt. I sammenheng med dette, blir visjonen om inkluderende opplæring sett i lys av lærernes erfaringer med tilrettelegging av undervisningen for elever med utfordringer i lesing og skriving. Fremdeles er det ofte slik at læreren står alene i et klasserom, med en opplevelse av å ikke ha nok kunnskaper, tid og ressurser til å gjennomføre en inkluderende opplæring.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
1. INTRODUKSJON	4
1.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	5
1.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ INKLUDERING OG UTFORDRINGER MED LESING OG SKRIVING	5
2. TEORETISK INNRAMMING	8
2.1 DYSLEKSI OG UTFORDRINGER I LESING OG SKRIVING	8
<i>Lese- og skriveutvikling</i>	9
2.2 SELVOPPFATNING OG LÆRING I SAMSPILL	11
2.3 VISJONEN OM INKLUDERING	13
2.4 INKLUDERENDE OPPLÆRING	15
2.5 SPESIALUNDERVISNING	16
3. FORSKNINGSPROSESSEN	20
3.1 MÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	20
3.2 ANALYTISK RAMMEVERK	21
3.3 METODE	21
<i>Uvalg</i>	22
<i>Konstruksjon av data</i>	23
<i>Gjennomføring av intervjuer</i>	24
<i>Analyse</i>	25
<i>Transkribering</i>	26
<i>Tematisk analyse</i>	26
3.4 FORSKNINGSKRITIKK.....	31
3.5 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	34
4. ANALYSE OG FUNN	37
4.1 HVA KJENNETEGNER DE ELEVENE SOM MØTER UTFORDRINGER MED LESING OG SKRIVING?	37
4.2 ORDINÆR UNDERVISNING VERSUS SPESIALUNDERVISNING?	46
4.3 OPPLÆRINGSTILBUD OG SAMARBEID OM ELEVER SOM HAR UTFORDRINGER I LESING OG SKRIVING	49
5. DISKUSJON	56
5.1 SKOLENS TILBUD TIL ELEVER MED UTFORDRINGER I LESING OG SKRIVING	56
5.2 HVA SÅ MED EN INKLUDERENDE OPPLÆRING FOR ELEVER SOM HAR UTFORDRINGER I LESING OG SKRIVING?	61
6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	65
REFERANSER	67
VEDLEGG	70
VEDLEGG 1 – SVAR FRA NSD	71
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	73
VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE	76
VEDLEGG 4 – EKSEMPLER FRA NVIVO	77

1. Introduksjon

I dette forskningsprosjektet rettes oppmerksomheten mot skolens tilbud til elever som har utfordringer med lesing og skriving. Temaet er valgt fordi dette er en elevgruppe som står i fare for å falle utenfor den ordinære undervisningen. Visjonen om en inkluderende skole for alle vil være interessant å se på i sammenheng med skoletilbudet til disse elevene, og spesielt hvordan lærere opplever og praktiserer inkluderingsperspektivet i opplæringen. Florian & Spratt (2013) anbefaler studier rundt den praktiske delen av en inkluderende opplæring, da det er lite forskning på hvordan en inkluderende opplæring kan bli *ivaretatt* i skolen.

For skolen er den største utfordringen, nå som før, å skape et tilgjengelig og inkluderende oppvekstmiljø, der alle elevene har muligheten til å delta og utfolde seg på en likeverdig måte. I arbeidet med å ivareta elevene i en inkluderende opplæring, har skolen en viktig rolle. Selv med flere tiår med visjonen om inkludering, er det tydelig at dette er utfordrende å realisere (Befring, 2004). Et av vilkårene for en inkluderende opplæring, mener Florian & Spratt (2013) handler om å øke elevens deltakelse i, og redusere deres ekskludering fra den ordinære undervisningen. Florian & Spratt (2013) viser til Vygotsky, og understreker at det fremmer læringen at elevene lærer sammen, i en sammenheng der hver enkelt blir verdsatt og aktivt deltar i det som skal læres, og hvordan det læres. I tillegg er det påpekt i stortingsmeldingen «*Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*» at en inkluderende praksis er en av faktorene for et godt læringsmiljø i opplæringen Kunnskapsdepartementet (2016).

Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring, fordi læring foregår i stor grad i et fellesskap. I skolen foregår den sosiale læringen gjennom samarbeid og samhandling om faglige oppgaver. Et læringsmiljø som preges av tillit og inkludering, bidrar til å øke elevenes faglige prestasjoner. (...) Når elevene utvikler sin sosiale kompetanse, blir de i stand til å bidra positivt til et godt læringsmiljø
(Kunnskapsdepartementet, 2016, s.22).

Det som er interessant å se, er hvordan Vygotskys perspektiv fra begynnelsen av 1900-tallet, i dag gjenfinnes i stortingsmeldingene for den norske skolen. Det påpekes fortsatt at læring i skolen er avhengig av både sosialt og faglig fellesskap. I dagens skole er det fremdeles et fokus på å bedre elevens faglige prestasjoner gjennom et sosialt og inkluderende læringsmiljø, men hvor langt har skolen egentlig kommet i prosessen med en inkluderende skole for alle?

1.1 Valg av tema og problemstilling

Studiens formål er å bidra til mer kunnskap om inkludering og læringsfellesskap i skolen. Fokuset på forskningen vil være å studere lærernes erfaringer og synspunkt på å ivareta elever med utfordringer knyttet til lesing og skriving, i lys av visjonen om inkludering.

Forskningsspørsmålet til studien lyder slik:

«Skolens opplæringstilbud og visjonen om inkluderende opplæring. En analyse av opplæringstilbudet til elever som møter utfordringer med lesing og skriving.»

Spesialundervisningen skjer ofte utenfor klasserommet, viser tall fra Utdanningsdirektoratet (2018), altså utenfor det felles læringsmiljøet i klassen. Dette kan føre til at elevene går glipp av det sosiale fellesskapet og faller utenfor både sosialt og faglig. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019), svarer hver sjettede lærer at de har et stort behov for å bedre sin kunnskap, og særlig overfor elever med et spesielt opplæringsbehov. Derfor er det spesielt interessant å forske på læreres erfaringer med opplæringstilbudet til disse elevene. Både Haug (2014) og Håstein & Werner (2014), påpeker viktigheten av kunnskaper om inkluderende og ekskluderende prosesser i skolen. Det er i dag et stort fokus på inkluderende og gode læringsmiljø. I Salamanca erklæringen i UNESCO fra 1994 (Haug, 2014), slås det fast at den inkluderende orienteringen er den mest effektive for å skape muligheter for utdanning og læring for alle grupper av elever. Sentralt i tilnærmingen til en inkluderende opplæring, er Hart, Dixon, Drummond & McIntyre (2004) sin tanke om elevers *transformability* og *learning without limits*. Den anerkjenner at barns evner endres, og blir påvirket av valg som gjøres i nåtiden. Lærerne i skolen kan være med å gjøre en forskjell i hva, og hvordan, læring kan skje.

1.2 Tidligere forskning på inkludering og utfordringer med lesing og skriving

Ved å se på tidligere forskning innenfor områdene inkludering, spesialundervisning, dysleksi og utfordringer med lesing og skriving, vil det være et utgangspunkt for å plassere denne studien i en faglig kontekst, og se hva dette forskningsprosjektet kan tilføre det som allerede finnes på dette forskningsområdet. Salen (2015) har skrevet en fagartikkel vedrørende det faktum at elever med utfordringer i lesing i skriving, ikke får god nok opplæring i grunnskolen. Gjennom flere år med fokus på grunnleggende ferdigheter i skolen, og økt læringstrykk, viser det seg at elever med utfordringer fortsatt faller utenfor læringsfellesskapet og får vedtak om spesialundervisning som tilbys utenfor klassen. Ifølge Salen (2015), er det

ikke omfattende tiltak eller opplæringstilbud som skal til for å gjøre skoledagen god og meningsfull for alle elever. Det som trengs, er at alle skoler *braker* den kunnskapen som finnes om hvordan tilrettelegge for et inkluderende opplæringstilbud for alle elever.

En doktorgradsavhandling av Tom J. Myhre fra Universitetet i Oslo (2008) «En inkluderende grunnskole for lesesvake og dyslektiske elever?», har flere tema som treffer denne studiens tematikk. Hovedkonklusjonene er at de tre skolene som har deltatt i studien, har en inkluderende skolepraksis for *lesesvake elever*. Dessverre kan ikke det samme sies når det gjelder elever som har fått diagnosen dysleksi, eller spesifikke lese- og skrivevansker. Myhre (2008) skriver at disse elevene får en «*modifisert*» (Myhre, 2008, s.4) skolegang med «fritak» fra oppgaver som lærerne mener ikke lar seg gjennomføre. Disse skolene har en praksis som fratrar elevene en fullverdig grunnutdanning, og bidrar til at elevene blir diskvalifisert for videre skolegang, sier Myhre (2008, s.102). Et annet sentralt funn, var at manglende opplevelse av mestring synes å etablere et dårligere selvbilde hos elever med lese- og skrivevansker, sammenlignet med deres medelever. Dette selvbilde påvirker evnene til læring, og bidrar ikke positivt i opplæringen da de føler seg utenfor fellesskapet. Myhre (2008) mener at dette dårlige selvbildet trolig følger dem inn i voksenlivet.

For å kunne gjennomføre visjonen om en inkluderende skole, er det flere faktorer som spiller inn. Gavin Reid (2005) i boken «Dyslexia and inclusion», skriver om hvordan lærere kan få en forståelse av dysleksi, og diskuterer praktiske tilnærminger som kan brukes til vurdering, undervisning og læring i skolen. Formålet er å fremheve hvordan behovene til barn med dysleksi kan imøtekommes i et inkluderende «vanlig klasserom», ved å presentere lærestoff på en måte som minimerer barrierer for læring. Reid (2005) skriver om dysleksi og inkludering sett i lys av klasses tilnærminger for vurdering, undervisning og læring. Funnene i denne forskningen, viser at inkludering kan bli en realitet når alle involverte parter jobber sammen – skole, lærere, foreldre, og andre ressursteam som pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Det viktigste i skolens arbeid som en inkluderende opplæringsarena er å planlegge fag og jobbe mot mål, i samråd med hjemmet.

Reid (2005) har kommet frem til fem veiledende nøkkelfaktorer som bør sees i sammenheng med en inkluderende opplæring, og spesielt med hensyn til elever med dysleksi (1) erkjenne forskjeller, (2) gjenkjenne styrker, (3) forstå inkludering, (4) planlegge praksis og intervensjon, og (5) oppnåelige mål og resultater. Hovedfokuset i forskningen handler mer om hva som er den beste tilnærmingen til elevene og læring, fremfor hvilke barrierer som kan

hindre dem. Rammene for opplæring blir påvirket av biologiske, kognitive, atferdsmessige og miljømessige faktorer, og Reid (2005) understreker den dynamiske læringsprosessen som stadig er i utvikling og påvirkning. Avslutningsvis, skriver Reid (2005) at et av nøkkelaspektene er erkjennelsen av selvtillit, og det bør fokuseres på å øke selvtilliten til barn med dysleksi. Dette kan oppnås gjennom suksess, og det er avgjørende at oppnåelige mål settes, slik at suksess kan oppnås i en eller annen form. Reid (2005) påpeker at det er nødvendig å forstå dysleksi, ha kunnskap om barnet, og kunnskap om ulike tilnærminger til læring, for å oppnå en inkluderende opplæring for elever med dysleksi.

Disse tidligere forskningsbidragene er interessante å se på i sammenligning med dette forskningsprosjektet, om lærerne i denne studien har lignende erfaringer med elever som møter utfordringer i lesing og skriving? Selv om det i denne forskningsoppgaven ikke fokuseres spesielt på begrepet dysleksi, er det flere sammenfallende problemstillinger med elever som har utfordringer med lesing og skriving, og elever som har dysleksi. For eksempel vil det være interessant å se på hvilke erfaringer lærerne har i praksis i møte med et inkluderende opplæringstilbud og elever som stagnerer i lese- og skriveutviklingen. En viktig ting å påpeke, er at forskningen til Myhre (2008) og Reid (2005) er fra begynnelsen av 2000-tallet. Det vil være interessant å se på nyere forskning i denne studien, for å sammenligne en eventuell utvikling i arbeidet med å inkludere elever som møter utfordringer i lesing og skriving. Salen (2015) mener at med den kompetansen som finnes i dag, skal det være fullt mulig at elever med utfordringer i lesing og skriving, får en opplæring av en slik kvalitet at de mestrer kravene vårt demokrati stiller til de samfunnsborgerne elevene er, og skal bli.

2. Teoretisk innramming

Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for studiens teoretiske innramming, og løfte fram teoretiske perspektiv knyttet til sentral forskning om kartleggingen av lese- og skriveutfordringer, og elever som strever med dette. I lys av visjonen om en inkluderende opplæring, vil det og redegjøres for begrepet inkludering, og sentrale teoretiske aspekter innenfor inkluderingsperspektivet. Som en del av ivaretagelsen av en inkluderende opplæring, vil også rammer for spesialundervisning i skolen redegjøres for. Sentrale begreper i denne teoretiske innrammingen vil være *ferdigheter og utfordringer i lesing og skriving, inkludering som visjon og i praksis, og spesialundervisning i skolen.*

2.1 Dysleksi og utfordringer i lesing og skriving

De fleste elever knekker lese- og skrivekoden i løpet av de første skoleårene, og utvikler en stadig bedre forståelse av sammenhengen mellom tale og skrift (Lyster, 2004). Til tross for dette, er det flere elever som utvikler så dårlige lese- og skriveferdigheter at de ikke klarer å videreutvikle kunnskapen i flere skolefag gjennom opplæringen. Lese- og skriveutfordringer kan skyldes flere faktorer, men er ofte knyttet til sammensatte og komplekse utfordringer knyttet til tale, språk og kommunikasjon. Helland (2012) viser til at 70% av barna som har språkvansker i førskolealder, senere får konstatert dyslektiske vansker i sammenheng med lese- og skriveopplæringen. Og i forbindelse med lese- og skrivevansker samlet sett, regner en med at forekomsten er langt høyere enn de 3-5% som har konstatert dysleksi.

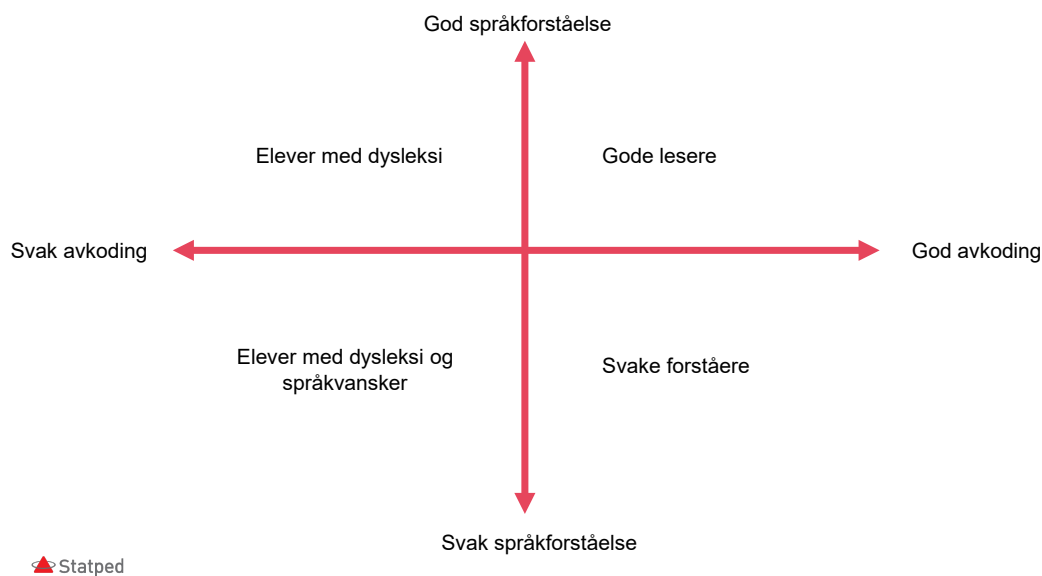
I denne studien vil det fokuseres generelt på *alle* elever som synes lesing og skriving er utfordrende, uavhengig om de har en dysleksi diagnose. Det er mye teori og studier knyttet til lese- og skrivevansker, men spesielt Høien & Lundberg er sentrale forskere innenfor dette temaet. Høien & Lundberg (2017) hevder at de siste tiårenes forskning, gir mer støtte til hypotesen om at lese- og skrivevansker, og spesielt dysleksi, handler om problemer med ordavkodingen, i tillegg til fonologiske problemer. Høien & Lundberg (2017) kom med en lengre definisjon av forklaringen på spesifikke lese- og skrivevansker i 1997, som også er gyldig i dag:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer i voksen alder (Høien & Lundberg 1997, sitert i Høien & Lundberg 2017, s.29).

Kort forklart handler altså dysleksi om en slags forstyrrelse i avkodingen av skriftspråket, og en svikt i det fonologiske systemet hos et menneske – og det er ofte vedvarende til voksen alder. I henhold til Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003, sitert i Høien & Lundberg, 2017) er de fonologiske vanskene til elevene gjenkjent ved tre områder (1) dårlig verbalt korttidsminne, (2) dårlig fonologisk bevissthet, og (3) behov for lang tid til å hente fram fonologiske representasjoner. Som tidligere nevnt, selv om det ikke spesifikt er dysleksi som fokuseres på i denne studien, er det likevel relevant å ta tak i dette begrepet da det er flere like utfordringer som går igjen hos elever som generelt synes lesing og skriving er krevende.

Lese- og skriveutvikling

En funksjonell lese- og skriveferdighet er avhengig av en gjensidig utvikling av hverandre (Helland, 2012). Etter at barnet har lært seg å lese og skrive funksjonelt, er det likevel avkoding eller forståelse som kan gjøre det vanskelig for eleven å bruke lese- og skrivekunnskapen i skolefag og hverdagen. «The Simple View of Reading» av Gough & Tunmer (1986) forklarer leseforståelse som et produkt av avkoding og lytteforståelse. «Firefeltsmodellen» til Statped (2021b) med utgangspunkt i «The Simple View of Reading» kan brukes til å gi en rask oversikt over ulike typer lesevansker, og deretter vurdere ulike tiltak og opplæringstilbud. Den horisontale aksens handler om avkoding, og den vertikale aksens handler om språkforståelse (figur 1). Det vil kort redegjøres for elevenes utfordringer i de ulike delene av «Firefeltsmodellen».



(Figur 1. Firefeltsmodellen, hentet fra: Statped 2021b))

God avkoding og god forståelse: for at lesing skal være et verktøy for læring må elevene både kunne avkode teksten og forstå innholdet. De fleste elevene har ikke vanskelig hverken med å avkode eller å forstå det de leser, og representerer det nivået og gjennomsnittet som forventes på det aktuelle klassetrinn.

Svak avkoding og god forståelse: noen elever strever med den tekniske siden av lesing. De leser mye feil, og avkodingen er lite automatisert. Leseforståelsen hos disse elevene er god, og dette kjennetegner elever som har dysleksi. Elever som har dysleksi leser ofte mindre enn andre elever, og kan virke negativt inn på ordforrådet deres.

God avkoding og svak forståelse: noen elever leser teknisk bra og har god leseflyt, men forstår lite av det de leser. Elever som er gode tekniske lesere, men har svak forståelse kan være vanskelig å oppdage. Dette kan for eksempel være elever med språkvansker, eller elever som bruker flere språk. En stor del av disse elevene har gode avkodingsferdigheter de første årene i leseopplæringen, men bli oppdaget først når tekstene blir mer språklig krevende.

Svak avkoding og svak forståelse: noen elever har vansker både med avkoding og leseforståelse. Dette er elever som strever med den tekniske delen av lesingen, og har forståelsesvansker. Denne gruppen kan også bestå av elever med dysleksi, i tillegg til elever med mer omfattende språkvansker.

(Statped 2021b).

Det er viktig å kunne bruke lese- og skriveferdighet for videre utvikling av læring i skolen, påpeker Kilpatrick (2015). Elever som leser, må kunne identifisere ordene raskt og automatisk. Den automatiserte ordavkodingen er nødvendig slik at ordlesing ikke tar oppmerksomhet eller ressurser fra arbeidsminne, til fordel for forståelsen (Kilpatrick, 2015). Her kommer kunnskaper om lesestrategier inn, og viktigheten av å skille hva som er formålet med lesingen, og hvilken metode som best kan gi informasjonen en trenger. Elevenes leseferdighet bygger på en forståelse av å kunne skille ut hvilken informasjon som er viktig og ikke, slik at det ikke brukes unødige krefter. Gode kunnskaper knyttet til ordforråd, grammatikk og syntaks, hevder Kilpatrick (2015) er avgjørende for å forstå det skriftlige og muntlige språket. Kilpatrick (2015) knytter og sammenhenger til elevens bakgrunnskunnskaper og deres evne til å koble den til ny læring. Dette viser seg å være vanskelig for elever som har utfordringer med lesing og skriving. Arbeidsminnet er en kjerneprosess i forståelsen av språk generelt, og spiller en stor rolle i det å hente mening fra en kontekst (Kilpatrick, 2015). Også Høien & Lundberg (2017) påpeker at dårlig fonologisk korttidsminne, eller arbeidsminne, er utfordrende for elever med lese- og skrivevansker.

Ved å ha kunnskap om grunnleggende ferdigheter innenfor lesing og skriving, og skriftspråkutviklingen til barn, gir det læreren mulighet til å avdekke hvor elevens forsinkelse og stopp i utviklingen er (Lyster, 2004). Denne kunnskapen kan brukes til å se de enkelte elevenes utfordringer, og hjelpe dem der de er. Det Høien & Lundberg (2017) påpeker som viktig, er at dysleksi og lese- og skriveutfordringer er knyttet til en utfordring med funksjonssvikt, ikke en evnemessig svakhet.

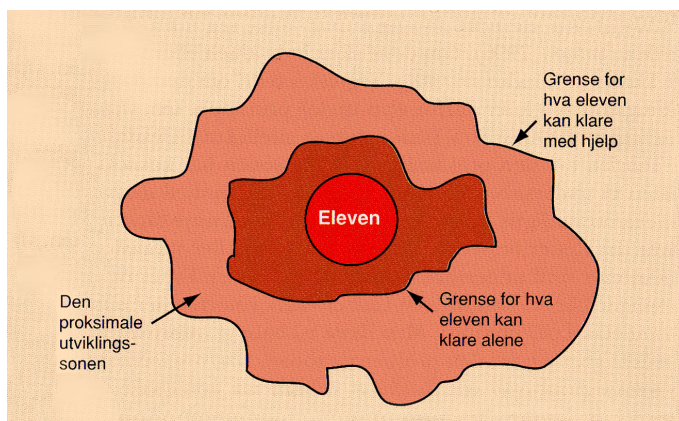
2.2 Selvoppfatning og læring i samspill

En stilles overfor et dilemma når det gjelder det å sette en diagnose som dysleksi. På den ene siden forklarer Høien & Lundberg (2017) at de ikke ønsker å sette et «dysleksistempel» på elevens lese- og skrivevansker, kun basert på enkeltprøver eller elever som trenger ekstra tid. På den andre siden, er det viktig at de elevene som faktisk har store lese- og skrivevansker og er i «faresonen», blir oppdaget tidlig og får den hjelpen de trenger (Høien & Lundberg, 2017). Det er individuelt hvordan en lese- og skriveutredning og diagnostisering kan oppfattes. Noen kan føle seg «stemplet» og knytte det mot noe negativt, mens andre kan føle det som en lettelse og trøst, at andre også ser deres utfordringer. Florian (2013) påpeker at det må stilles spørsmål til hvordan lærere kan gjøre noen pedagogiske tilbud tilgjengelig for *alle*, uten

stigmaet for å markere *noen* som forskjellige. Høien & Lundberg (2017) påpeker at det også kan knyttes flere «sekundære symptomer» til elever med dysleksi og lese- og skrivevansker, og en av dem er sosio-emosjonelle tilpasnings- og atferdsvansker.

Denne sosio-emosjonelle utfordringen henger sammen med det Imsen (2014) forklarer som angsten for å mislykkes. Den positive tendensen til å søke å lykkes, henger sammen med en angst for å mislykkes. Angsten for å mislykkes vil føre til at eleven ser etter måter å unngå nederlagsopplevelser, og finner unngåelsesstrategier for å takle angsten (Imsen, 2014).

Følelsen av å være verdt noe og behovet for anerkjennelse og respekt, er underliggende behov hos de fleste mennesker, og selvpoppfatning er fellesbetegnelsen om bevisste tanker om oss selv. Når vi velger å engasjere oss, er det fordi vi har tro på at det vi gjør ikke er forgjeves, og en forventning om å lykkes er en viktig forutsetning for motivasjonen (Imsen, 2014).



(Figur 2. Den proksimale utviklingssonen, hentet fra: Imsen (2014))

Vygotsky er et av flere kjente navn innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring, hvor det handler om at læring skjer ikke uten at individet står i et samspill med de sosiale omgivelsene (Imsen, 2014). En av de mest kjente modellene for en elevs handlinger i samspill med andre, er den proksimale utviklingssonen (figur 2). Den kan være med på å forklare hva eleven kan klare alene, og hva eleven kan klare med hjelp og støtte (Imsen, 2014). Ifølge (Helland, 2012). hevdet også Vygotsky at språket spiller en viktig rolle når det gjelder kognitiv utvikling, og den proksimale utviklingen skjer med samhandling gjennom språket. Det som er den pedagogiske utfordringen, er å kunne stimulere eleven til å arbeide aktivt sammen med andre slik at en kan best mulig utnytte utviklingssonen til elevene. I sammenheng med dette, er det viktig at skolen fokuserer på elevenes faglige utvikling, i samspill med det sosiale fellesskapet og læringsmiljøet. Elevens utvikling og læring henger sammen med skolens evne til å tilrettelegge for en inkluderende opplæring, og fellesskap.

2.3 Visjonen om inkludering

Inkluderende opplæring i praksis er svært varierende, og det finnes i dag ikke en universell akseptert definisjon av begrepet inkludering. Haug (2014) forklarer at inkludering handler om å forandre forståelsen av *hva* som skaper elevenes lærevansker. Visjonen om en inkluderende skole, handler om at skolens virksomhet skal tilpasse elevenes behov, og ikke omvendt. Haug (2014) skriver at inkludering handler mer om en bred tilnærming til at elevers deltakelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktiviteter skal øke, og at ekskluderingen fra skolens læreplanbaserte virksomhet og skolekultur, skal reduseres. Det påpekes også at inkludering ikke bare handler om et skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i skolen, men det handler også om en rekke andre forhold som for eksempel elevsyn og evnen til læring, som kan virke segregerende for elever som har utfordringer med lesing og skriving. Haug (2004, sitert i Haug 2014) forklarer at *en skole for alle*, har lite til overs for variasjon, heterogenitet, mangfold, avvik, og det som er annerledes og ukjent. Det hevdes at skolen opp gjennom årene har satt en standard for hvilket utbytte elevene skal ha av opplæringen, og kan minne om Hart et al. (2004) sin forklaring av bakgrunnen for utviklingen av begrepet *learning without limits*. Resultatet av dette blir at de elevene som ikke møter gitte krav eller får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, kommer til kort faglig sett, og får utfordringer i opplæringen. Ved å legge forholdene bedre til rette for de elevene som blir minst inkludert i opplæringen, vil det hjelpe til med å heve det totale resultatet i den norske grunnskolen, mener Haug (2014).

Ainscow & Miles (2008) forklarer at målet med inkludering er å eliminere sosial ekskludering som en konsekvens av holdninger som responderer på mangfold i rase, sosial klasse, etnisitet, religion, kjønn og evne. Slik som Haug (2014), mener også Ainscow & Miles (2008) at den opprinnelige *skolen for alle* var ambisiøs og bred, og visjonen om en inkluderende opplæring enda har en lang vei å gå. Skolens praksis må oppdateres og henge sammen med det økte mangfoldet i samfunnet, og elevene i skolen. I henhold til Ainscow & Miles (2008) sin tolkning, er det særlig fem måter å tenke på inkludering som praksis, for å jobbe mot en inkluderende skole i dagens utdanningsløp:

- *inkludering som er opptatt av funksjonshemming og spesialpedagogiske behov*
- *inkludering som svar på disiplinære ekskluderinger*
- *inkludering som å verne om alle grupper som er spesielt utsatt for ekskludering*
- *inkludering som promotering av en skole for alle*
- *inkludering som (rett til) utdanning for alle*

Særlig har det vært slik at elever som oppleves som «vanskelige» med utfordrende atferd eller vansker, har blitt ekskludert fra undervisningen og opplæringen i skolen (Ainscow & Miles, 2008). I sammenheng med dette, forklarer Hart et al. (2004) at begrepet *transformability* står sentralt i tanken om elevers læringskapasitet, fremfor læringsevne, i skolen. Innenfor begrepet *transformability* nevnes tre pedagogiske prinsipper:

(1) *Prinsippet om samarbeid* som handler om hva lærere og elever gjør i en felles praksis og virksomhet. Sentrale faktorer innenfor prinsippet om samarbeid handler om å ta avgjørelser, tilrettelegge for mangfold og muligheten for elever til å ta felles ansvar i klassen (Hart et al., 2004).

(2) *Prinsippet om alle* handler om lærerens ansvar å handle i alles interesse, slik at alle elever får utbytte av undervisningen. Sentrale faktorer innenfor prinsippet om alle handler om at læreren gir samme vilkår for alle, verdsetter bidrag fra alle, og utvikler solidaritet og fellesskap i klassen (Hart et al., 2004).

(3) *Prinsippet om tillit* handler om tilliten og relasjonen mellom lærer og elev. Dette siste prinsippet bærer preg av at de to foregående prinsippene er til stede, og er realisert. Da vil læreren kunne stole på at eleven kan ta ansvar for egen læring og motivasjon (Hart et al., 2004). I sammenheng med dette, kan elevene stole på at læreren har intensjon om å handle for alles interesse. Slik kan lærere og elever jobbe sammen for et godt og fremmende læringsfellesskap, med tre felles pedagogiske prinsipper i grunn. Dette kan hjelpe dem til å fungere godt sammen, og veilede i beslutningstakingen om hva en skal gjøre, og ikke gjøre (Hart et al., 2004).

Florian & Black-Hawkins (2010) mener at det er utfordringer knyttet til det å møte denne inkluderende pedagogikken, og at det setter en høy standard for inkluderende praksis. Det krever et skifte i undervisning og læring der man vanligvis har en tilnærming som fungerer for de fleste elever, og den inkluderende pedagogikken eksisterer som noe «ekstra» eller «annerledes» for dem med utfordringer. I en inkluderende pedagogikk må man rette seg mot et rikt læringssamfunn preget av læringsmuligheter som er tilstrekkelig og tilgjengelig for alle, slik at *alle* elever er i stand til å delta i læringsfellesskapet.

2.4 Inkluderende opplæring

Shevlin, Winter, & Flynn (2013) forklarer i en irsk studie, læreres oppfatning av det å utvikle en inkluderende praksis og forståelsen av inkluderingsbegrepet. Flere politiske endringer har resultert i at det irske utdanningstilbudet til barn og unge med spesielle behov, har endret seg. De er på vei inn i en ny fase hvor lærerens forståelse av muligheter og begrensninger, påvirker arbeidet i positiv forstand, i utviklingen av inkluderende læringsmiljøer i skolen (Shevlin et al., 2013). Det å etablere inkluderende læringsmiljøer bygger på retningslinjer og prinsipper om at alle barn og unge skal gjennomføre skolegangen på sin lokale skole, uansett hvilken type spesialpedagogisk behov de opplever, framholder Shevlin et al. (2013).

Slee (2011, sitert i Shevlin et al., 2013) mener at inkluderende skolekulturer krever grunnleggende endringer i pedagogisk tenkning om barn, læreplan, pedagogikk og skoleorganisasjon. Spesielt lærernes rolle i å etablere inkluderende læringsmiljøer, er avgjørende for dette endringsarbeidet, og en inkluderende praksis er i stor grad avhengig av lærerkunnskap, ferdigheter, forståelse, kapasitet og holdninger (Shevlin et al., 2013). Det er betydelig bevis for at lærere kan oppleve vanskeligheter med implementeringen av inkluderende praksis i hverdagen, og Shevlin et al. (2013) påpeker at lærerne trenger ytterligere ferdigheter for å implementere inkluderende praksis i skolen.

Florian, Young og Rouse (2010, sitert i Shevlin et al., 2013), mener at refleksjon over praksis og samarbeidsproblemløsning, er sentralt i utviklingen av inkluderende læringsmiljøer. De positive holdningene til lærere og en positiv skoleetos, er noen av hovedfunnene i forskningen, som viser seg å være en signifikant faktor for utvikling av inkluderende læringsmiljø. Tilgjengeligheten av fysisk og menneskelig støtte, ble funnet å være assosiert med positive holdninger til inkludering, påpeker Shevlin et al. (2013).

Ainscow & Miles (2008) mener at arbeidet mot en inkluderende praksis er en uendelig prosess, og at lærere er nøkkelen til utviklingen av mer inkluderende undervisning og opplæring. Ainscow & Miles (2008) refererer til begrepet *learning without limits*, som handler om læring som er fri fra begrensninger om evne, og fri fra det å bli kategorisert som «øverst», «midterst» eller «nederst». Elevene skal ikke bli behandlet som noen som i beste fall kan strebe etter begrensede prestasjoner og forventninger. Hart et al. (2004) hevder at *learning without limits* er et forsøk på å utvikle en alternativ forståelse av læring og undervisning som skal handle om mer enn bare evner. I forbindelse med årsaksforklaring for elevers læring, forklarer Hart et al. (2004) at attribusjonsteorien har belyst innvirkningen på hvordan barn tror på deres egne evner til læring. En viktig del i denne teorien er begrepet

locus of control, som handler om barn ser på deres egen atferd og læring som forårsaket av noe internt eller eksternt, og om det er innenfor deres makt til å påvirke resultatet (Hart et al., 2004). Det er altså en viktig del i hvordan eleven selv ser på muligheten for læring, og deres motivasjon til å jobbe ekstra med det som kan være utfordrende, for eksempel lesing og skriving. Denne inkluderende tilnærmingen som Ainscow & Miles (2008) forklarer, er mer sannsynlig å lykkes i sammenhenger der det allerede er en kultur for samarbeid som oppmuntrer til, og støtter problemløsning.

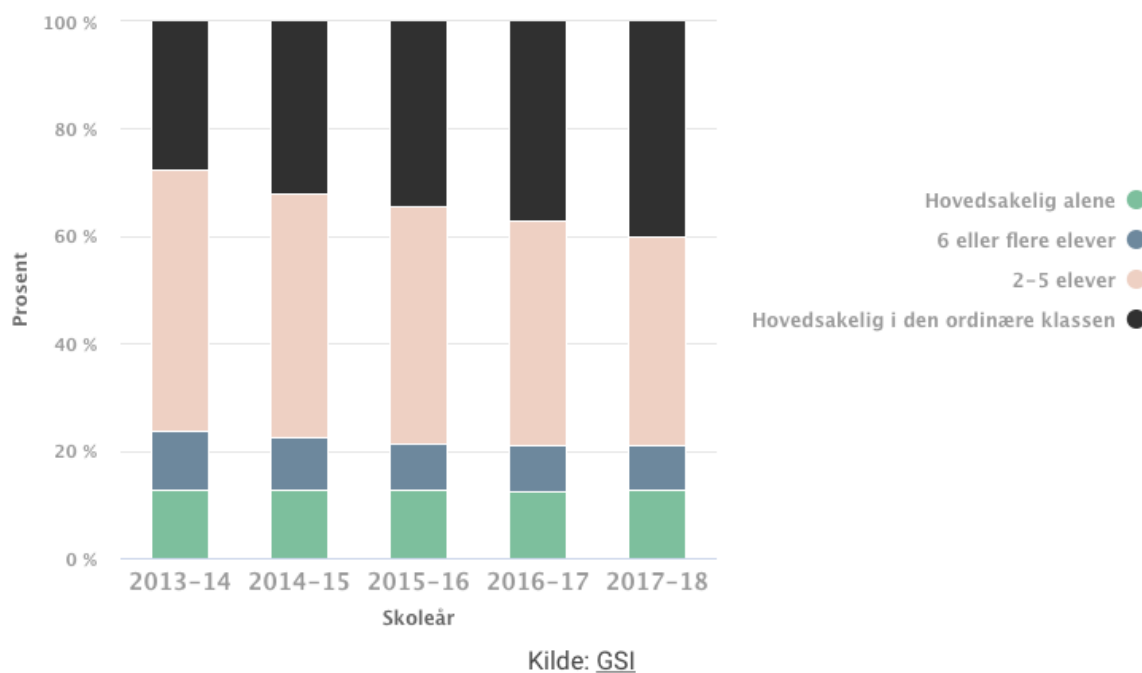
2.5 Spesialundervisning

Det som er spesielt for en inkluderende pedagogikk er måten lærere forstår forskjell mellom elever, og bruken av spesialpedagogisk kunnskap (Håstein & Werner, 2014). Når spesialpedagogisk kunnskap snakkes om i skolen, er det først og fremst i sammenheng med opplæringen og undervisningen av elever som ikke ser ut til å lære det som er forventet (Håstein & Werner, 2014). Spesialpedagogisk kunnskap diskuteres ofte i tilknytning til opplæring av elever med vedtak om spesialundervisning av ulike årsaker. Innenfor dette kunnskapsområdet, mener Håstein & Werner (2014) at det er behov for å utvide perspektivet, for å kunne nyttiggjøre den spesialpedagogiske kunnskapen bedre i skolen, innenfor et inkluderende læringsmiljø.

I veilederen for spesialundervisning av Utdanningsdirektoratet (2018), trekkes grensene mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning. Der heter det at en elev som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i skolen, har rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Florian (2013) forklarer spesialundervisning som en pedagogisk intervensjon og støtte som er til for å møte et spesialpedagogisk behov, uansett hvor intervensjonene finner sted. Det har lenge vært et mål, og det er det fortsatt, å jobbe for å forbedre den tilpassede opplæringen, slik at flere elever skal få et bedre læringsutbytte i ordinær undervisning. Dette skal føre til at færre elever har behov for spesialundervisning, hvor statistikken viser at andelen elever med vedtak om spesialundervisning i grunnskolen økte frem til 2012 (8,6%), og etter dette hatt en synkende trend til 2019 (7,7%) (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Utdanningsdirektoratet (2018) presiserer at undersøkelser fra spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og spesialundervisning i skolen, er der statistikken i «Utdanningsspeilet» er hentet

fra. Et av hovedfunnene er store forskjeller blant fylkene i Norge basert på spesialundervisning i ordinær klasse, hvor det er tendenser til konsentrasjon av stort antall elever med spesialundervisning på enkelte skoler. Hovedregelen for spesialundervisning er slik at eleven skal ha opplæring inne klassen sin, hvis det er mulig. Siden 2014 har andelen elever som tidligere hovedsakelig har fått spesialundervisning utenfor den ordinære klassen, gått betydelig ned (figur 3). 72% av elevene fikk hovedsakelig spesialundervisning utenfor den ordinære klassen i 2013, til at andelen elever hadde gått ned til 60% i 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018).



(Figur 3. Organisering av spesialundervisning i grunnskolen, hentet fra: Utdanningsdirektoratet (2018))

Med tanke på organiseringen av spesialundervisningen i skolen, skriver Håstein & Werner (2014) om to ulike tilnærminger til bruk av spesialpedagogikk og spesialundervisning *individrettet tilnærming* og *felleskapsorientert tilnærming*. Formålet med å dele perspektivet i to, er å stimulere til tekning om ulike problemstillinger og ny tilnærming til læringsperspektiv og elevsyn (Håstein & Werner, 2014). Den *individrettede tilnærmingen* forklarer Håstein & Werner (2014), i praksis vil handle om tilrettelegging på prioriterte områder for enkelte, bestemte elever. Dette perspektivet legger særlig vekt på å forstå og klargjøre den enkelte elevs behov og læreforutsetninger. Skolen er opptatt av å tilrettelegge aktiviteter slik at elever kan delta, men målrettet kun registrere fremgang for enkelte elevers målområder. Samhandlingen skjer kun ved lærers planlegging, og tilnærmingen har et syn på fellesskapet hvor det er forskjell på å være alminnelig og spesiell ved kategorisering av

diagnoser og elevbegrensninger (Håstein & Werner, 2014). Når det kommer til spesialundervisningen enkelte elever får, er det fokus på kun deres oppnåelse av kvalitet i opplæringen og ofte ansvar kun hos en lærer. Klassen som et fellesskap handler om hvorvidt elevene får eller ikke får gode opplæringsmuligheter, og ikke hvordan læringsmiljøet i klassen kan påvirke hver enkelt elevs utvikling og læring (Håstein & Werner, 2014). Dette gjenspeiles også i at lærere underviser og arbeider uavhengig av hverandre, og at det sjeldent blir satt av tid til å kunne diskutere elever og problemstillinger. I arbeidet mot en inkluderende individrettet spesialpedagogikk, rettes blikket mot en og en elev om gangen. Det fokuseres på å søke etter kunnskap om hver enkelt elevs behov, særtrekk og måter å være aktiv lærende i klassen på. Som tidligere nevnt, mener Hart et al. (2004) at denne tilnærmingen til læring og elevperspektiv, er begrensende for læringsutvikling og øker forskjellene i skolen.

Den fellesskapsorienterte tilnærmingen forklarer Håstein & Werner (2014), handler i praksis om å skape muligheter for berikende variasjoner innenfor klassefellesskapet. Denne tilnærmingen skal være med på å styrke skolens mulighet for å inkludere elever med ulik læringsatferd på, og tilstrebe en mulighet for disse elevene å få tilhørighet i fellesskapet. Elevene er deltakere i et mangfold av aktiviteter, både faglig og sosialt. Samarbeidet og kommunikasjonen i opplæringen er en interaksjon med medelevene, og mellom elev og lærer. Tilnærmingen har et syn som er basert på et fellesskap med ulike mennesker, og det er ikke forskjell på å være alminnelig, og det å være spesiell (Håstein & Werner, 2014).

I spesialundervisningen har alle klassens lærere ansvar for en felles opplæring, og spesialpedagogen som følger opp enkeltelever, er også med som ressurs og styrking i klassen som en inkluderende opplæring. Klassemiljøet ses på som en sosial enhet og alle elevene er ressurser for hverandres utvikling og læring, med fokus på å utnytte fellesskapet for læring (Håstein & Werner, 2014). Dette gjenspeiles i at alle involverte lærere og spesialpedagoger møtes regelmessig, og samarbeider i team med rom for å diskutere elever og problemstillinger. I arbeidet mot en inkluderende fellesskapsorientert spesialpedagogikk, rettes blikket mot flere elever samtidig og klassen som en helhet. Det søkes kunnskap om hvordan elever kommuniserer, samarbeider, utnytter, utfordrer og støtter hverandre i arbeidet for en inkluderende opplæring og fellesskap (Håstein & Werner, 2014).

Håstein & Werner (2014) framholder at den fellesskapsorienterte tilnærmingen har fokus på klassen som en helhet, men det er også viktig at læreren er oppmerksom på å ivareta blikket for den enkelte elev i fellesskapet. Befring (2004) skriver om berikelsesperspektivet hvor individuell variasjon i seg selv, blir sett på som en kvalitet for både opplæring, personlig

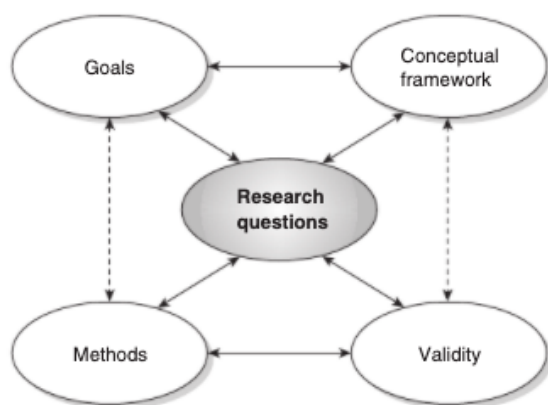
utvikling og opplevelse, og kan knyttes til denne tilnærmingen. «Et opplæringsfellesskap som er bra for elever som trenger noe spesielt, kan være et berikende læringsfellesskap for alle» (Befring 1997, sitert i Håstein & Werner, 2004, s.160).

Til oppsummering kan det legges til at enkelte elevers utfordringer kan skyldes svak eller manglende forståelse og avkoding i lese- og skriveutviklingen, og det er viktig at lærere har kjennskap til hvordan en kan oppdage disse elevene tidlig. En inkluderende opplæring kan bidra til å minimere forskjellene og styrke læringsmiljøet, og Håstein & Werner (2014) begrunner dette med fokus på et læringsfellesskap som beriker alle, og ikke bare enkeltelever. En må forstå læring på en måte som ikke begrenser seg til elevers evner, men å se elevene i det store fellesskapet og opplæring i en skole for alle.

Høien & Lundberg (2017) påpeker at det viktigste i forskning, er at de praktiske spørsmålene som tas til kritikk og diskusjon, kan støttes i en teoretisk forankring, noe som dette teoretiske kapittelet skal være med på å styrke. Forskningsspørsmålet mitt handler om skolens opplæringstilbud og visjonen om inkluderende opplæring, og det vil knyttes til læreres erfaringer med opplæringstilbudet til elever som møter utfordringer med lesing og skriving. Den presenterte teoretiske innrammingen skal hjelpe å belyse og forstå forskningsspørsmålet, i tillegg vil det redegjøres for forskningsprosessen til studien.

3. Forskningsprosessen

Arbeidet med å samle inn og analysere data, utvikle studiens teoretiske referanseramme, utdype forskningsspørsmålene, identifisere og håndtere validitet, foregår mer eller mindre samtidig (Maxwell, 2008). En prosess der alle disse delene påvirker hverandre, kan knyttes til Maxwells (2008) interaktive modell for kvalitative forskningsdesign. I denne modellen inngår mål, analytisk rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet (figur 4).



(Figur 4. En interaktiv tilnærming av et forskningsprosjekt, hentet fra: Maxwell, 2008))

Maxwell (2008) forklarer forskningsdesignet som en refleksiv prosess, hvor det er et samspill mellom alle elementene prosjektet. Forskningsprosessen vil gjennomgå med utgangspunkt i Maxwell (2008) sin interaktive tilnærming, og redegjørelsen for forskningsprosessen vil starte med en kort oppsummering av forskningsprosjektets mål, forskningsspørsmål og dens analytiske innramming. Deretter vil metode og metodiske valg presenteres. Til slutt vil forskningsprosessen og dette kvalitative forskningsprosjektet sees i lys av validitet, reliabilitet og forskningsetikk.

3.1 Mål og forskningsspørsmål

Målet for dette forskningsprosjektet er som sagt å få kunnskap om læreres erfaringer i arbeidet med visjonen om en inkluderende skole, med et spesielt fokus på elever som har utfordringer med lesing og skriving. Som tidligere nevnt, viser tall fra Utdanningsdirektoratet (2019) at hver sjettede lærer mener at de har et stort behov for å bedre sin kunnskap, særlig om elever med spesielle opplæringsbehov. Ut ifra dette, har målet med prosjektet vært å se på læreres erfaringer med tanke på identifisering og kartlegging av vansker, opplæringstilbud og samarbeid, knyttet til elever med utfordringer i lesing og skriving. Forskningsspørsmålet

tilhørende dette prosjektet har dermed blitt stående som: «*Skolens opplæringstilbud og visjonen om inkluderende opplæring. En analyse av opplæringstilbudet til elever som møter utfordringer med lesing og skriving*».

Maxwell (2008) mener at en skal spørre seg hvorfor studien er verdt å gjøre. Ved å først og fremst studere hvilke erfaringer lærere har i møte med elevene som har utfordringer med lesing og skriving, vil en kunne drøfte flere andre problemstillinger basert på erfaringsuttalelser om hvordan arbeidet videre kan styrke læreres kompetanse i skolen i møte med disse elevene. Dette vil da ses på i lys av skolens visjon om å være en inkluderende opplæringsarena, spesielt med tanke på elever med utfordringer i lesing og skriving.

3.2 Analytisk rammeverk

Det er sett at elever med utfordringer og spesielle behov, kan falle utenfor den ordinære opplæringen. Den eventuelle spesialundervisningen kan foregå utenfor klasserommet, uten tilhørighet til kompetansemål eller arbeidsoppgaver som resten av klassen arbeider med (Utdanningsdirektoratet, 2018). Myhres forskning hevder at for elever med dysleksi kan det å frita dem fra oppgaver og arbeid de umiddelbart ikke mestrer, fører til at elevene får en begrenset skolegang (Myhre, 2008, s.102). Dette skjer fremfor det å heller tilrettelegge, og tilpasse arbeidsoppgaver for elever med utfordringer i lesing og skriving.

Også Reid (2005) har forsket på hvordan elever med dysleksi kan inkluderes i opplæringen, og kommet frem til flere nøkkelfaktorer som omhandler samarbeid og tilrettelegging. Rammene for opplæringen blir påvirket av flere faktorer, og er i stadig utvikling. Reid (2005) hevder at hvis lærere og skolen klarer å kombinere en tilpasset og differensiert undervisning for alle, vil de daglige kravene og utfordringene i den ordinære klasseromsundervisningen kunne håndteres bedre. For at denne studien skal kunne bidra til forskningsfeltet innenfor inkludering og lese- og skriveutfordringer, er det fokusert på å studere hvilke utfordringer lærere erfarer at de møter med utviklingen av inkluderende opplæringstilbud for elever med utfordringer i lesing og skriving.

3.3 Metode

Fenomenologiske studier handler om det å studere et fenomen på grunnlag av perspektivene til personene i forskningsprosjektet, og deres tanker om omverdenen (Kvale & Brinkmann,

2017). Med utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen tik dette forskningsprosjektet, er det valgt å bruke intervju som metode for å søke og oppnå en forståelse av den dypere meningen av enkeltlæreres erfaringer, knyttet til elever med utfordringer i lesing og skriving. Thagaard (2018) forteller at den fenomenologiske tilnærmingen, gir en mulighet til å komme med en generell forståelse av det fenomenet som studeres. Denne generelle forståelsen baseres på de erfaringene og forståelsene som deltakerne gir uttrykk for i intervjuene. I den sammenheng, er det tenkt at denne studien skal danne et inntrykk av hvilke generelle utfordringer lærere møter i arbeidet med inkludering, og opplæringstilbud til elever med utfordringer i lesing og skriving.

Metoden som ble benyttet i dette forskningsprosjektet er kvalitative forskningsintervjuer, hvor Kvale og Brinkmann (2017) skriver at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra deres perspektiv. Etter å ha gjennomført kvalitative intervjuer vil en sitte igjen med mye informasjon og uttalelser fra intervjupersonene, og Kvale & Brinkmann (2017) definerer en analysestrategi; meningsfortetning. En meningsfortetning til en fenomenologisk tilnærming kan være utgangspunktet for utviklingen av en generell forståelse av et fenomen, som her, inkluderingsperspektivet relatert til elever med utfordringer i lesing og skriving. Valget av intervju handler om at det er en egnet metode for å få tilgang til læreres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2017).

Utvalg

Utvalget skal velges for å best mulig belyse problemstillingen med fyldige data (Kvale & Brinkmann, 2017), og i dette forskningsprosjektet handler det om temaene inkludering og utfordringer i lesing og skriving. Utvalget til dette prosjektet består av lærere i barneskolen. Det er en blanding av nyutdannede og mer erfarne lærere, hvor alle arbeider på mellomtrinnet (5.-7.klasse). Dette utvalget er strategisk valgt ut ifra hvem som faller innenfor kravet som lærer på mellomtrinnet i barneskolen, og svarer ja på forespørselen om å delta i forskningsprosjektet. Utvalgsprosessen kommer inn under et tilgjengelighetsutvalg som kjennetegnes ved at deltakerne er basert på selvseleksjon og relevant for problemstillingen til forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). En vanlig metode for å velge deltakere til et tilgjengelighetsutvalg kalles *snøballmetoden*. Thagaard (2018) forklarer denne snøballmetoden med at forskeren starter med et antall personer, som har de gitte kvalifikasjoner eller egenskaper relevant for problemstillingen til prosjektet. Deretter ber forskeren disse personene, om å kontakte andre personer de kjenner, som har tilsvarende

kvalifikasjoner eller egenskaper relevant til prosjektet. Jeg tok kontakt med tidligere praksislærere ved barneskoler der jeg har vært i praksis, for å høre om de var interessert i å delta i studien. Da spurte jeg også om de kunne kontakte kollegaer, og høre om det var andre som kunne være interessert i å stille til intervju. Jeg har også flere kontakter som jobber på barneskoler og sendte dem forespørsel om å kontakte eventuelle relevante informanter til forskningsprosjektet. Slik kan utvalget bestå av ulike personer tilknyttet forskjellige nettverk, men felles at de er relevante i forhold til prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018). Utgangspunktet for snøballmetoden, er at det kan være tidkrevende å etablere flere kontakter til prosjektet, og dermed brukes de eksisterende kontaktene til å rulle flere små snøballer til utvalget, slik som det ble gjort til rekrutteringen til denne studien. Denne rekrutteringsmetoden krever at deltakerne må godkjenne samtykke til å delta i prosjektet, før forskeren kan etablere kontakt og inkludere dem i prosjektet (Thagaard, 2018). Dette sikres ved at alle informanter som bidrar i forskningsprosjektet, leser gjennom informasjonsskriv på forhånd og signerer en samtykkeerklæring (vedlegg 2).

Totalt er det seks lærere som har blitt intervjuet til denne studien. Thagaard (2018) påpeker at utvalgsstørrelsen vil variere ut ifra hvilke analytiske mål en har for prosjektet. Utvalgets størrelse skal ikke være for stort til at en ikke klarer å gjennomføre omfattende analyser, men nok til at en får detaljerte studier av forskningsområdet. De ulike skolene som intervjupersonene kommer fra, er alle byskoler der det er et stort mangfold av elever. Lærerne i utvalget kommer fra tre forskjellige skoler, og snøballmetoden hjalp til å etablere kontakter fra forskjellige nettverk, men alle relevante for dette forskningsprosjektets problemstilling. Etter mye arbeid med å få tak i informanter ble det til slutt vurdert at det er en god nok bredde i datamaterialet. Kvaliteten av intervjupersonene er god nok og det lyktes ikke å rekruttere flere på grunn av koronarestriksjoner.

Konstruksjon av data

I forkant av datainnsamlingen og intervjuer, ble det utviklet en intervjuguide (vedlegg 3). Den er basert på et semistrukturert-/halvstrukturert intervju med åpne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017), med temaet inkludering og opplæringstilbud for elever med utfordringer i lesing og skriving. Denne formen for intervju og en temabasert intervjuguide, gir en åpenhet for å komme innom andre tematikker som kan oppstå i en dialog, men skal også sikre at man forholder seg til hovedtema og problemstilling for forskningsprosjektet. Kvale & Brinkmann (2017) eksemplifiserer et semistrukturert forskningsintervju som en samtale med et fokus på den intervjuedes opplevelse av temaet/emnet. Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i

seks punkter, der første del av intervjuet etablerer kort utdanningsbakgrunn og erfaringer lærerne har fra arbeid i skolen (vedlegg 3). Videre ble det fokusert på temaene lesing og skriving, kollegium/team, foreldresamarbeid, samarbeid med PPT og eksterne ressurser, og til slutt inkluderingsperspektivet.

I løpet av intervjuene ble det etablert en samtale med utgangspunkt i de gitte tema i intervjuguiden. Kvale & Brinkmann (2017) forklarer intervjuguiden som et slags manuskript som mer eller mindre strukturerer intervjuforløpet. Det gjorde det lettere å få en flyt i samtalen og være forberedt på hva som skulle diskuteres. Intervjudeltakerne hadde fått tilsendt til intervjuguiden på forhånd, slik at de var forberedt på hvilke temaer som skulle diskuteres. Som tidligere nevnt, var intervjuene semistrukturert, og det ble enighet om at det var rom for åpne svar og eventuelle oppfølgingsspørsmål knyttet til intervjupersonenes uttalelser i løpet av intervjuet. Tematisk er spørsmålene utviklet slik at intervjupersonene skal fortelle «hva» og «hvordan» de forstår et tema, og det gir forskeren mulighet til å gjøre en begrepsanalyse av intervjupersonenes oppfatning om et tema (Kvale & Brinkmann, 2017). Det viste seg at flere av de forberedte spørsmålene i intervjuguiden ble diskutert underveis, i sammenheng andre temaer, men intervjuguiden var til god hjelp for å holde en rød tråd gjennom alle intervjuene av de seks lærerne.

Gjennomføring av intervjuer

Det ble som sagt på forhånd, sendt ut informasjonsskriv (vedlegg 2) og intervjuguide til de aktuelle deltakerne. Jeg gjentok i starten av intervjuet at deltakelsen i prosjektet er frivillig og at vedkommende ikke skal kunne bli gjenkjent på noen som helst måte, eller situasjoner som han eller hun forteller om i intervjuet. Informantene har samtykket til lydopptak av intervjuet, og det ble presisert at datamaterialet blir lagret med passordbeskyttelse og slettes etter prosjektslutt.

Alle intervjuene ble spilt inn med en ekstern lydopptaker, hvor Thagaard (2018) poengterer at lydopptak av intervjusituasjonen gir den mest fyldige informasjonen dialogen mellom forsker og intervjuperson. Underveis i intervjuene ble det gjort notater med stikkord for å lettere kunne navigere i lydfilene i senere transkriberingsfase. Intervjuene hadde en varighet mellom 20 og 50 minutter.

Intervjusituasjonen bar preg av at det var stort rom for deling og engasjement for å fortelle og diskutere temaene for forskningsprosjektet. Thagaard (2018) refererer til en «aktiv og responsiv intervjuing», og vektlegger betydningen av at forskeren og intervjupersonene samarbeider om å utvikle en forståelse av erfaringer og hendelser som de forteller om.

Forskeren/intervjueren må lytte oppmerksomt for å komme med innspill, og det var lettere å gjøre når det ikke var stort fokus på å notere da det var en sikkerhet i lydopptaket av intervjuene. Eventuelle spørsmål knyttet til det praktiske eller annen informasjon, fikk intervjupersonene mulighet til å diskutere etter intervjuet. Det var også lagt opp til eventuelle spørsmål eller noe mer de satt inne med som en ikke hadde fått muligheten til å fortelle i etterkant av intervjuet. Generelt sett viste lærerne stort engasjement over spørsmålene og temaene, og flere uttrykte at intervjuet fikk dem til å tenke litt ekstra over praksisen for de problemstillinger og utfordringer som ble diskutert i forhold til intervjuguiden (vedlegg 3).

Analyse

For behandling av data brukes programmet NVivo til å transkribere intervjuer og lagrer informasjonen på en ekstern enhet. Når man skal analysere et datamateriale er det mange ulike tilnærminger en kan benytte, og ofte kan koding bli brukt til å kategorisere og sortere ulike uttalelser fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017). Da tar man utgangspunkt i de transkriberte intervjuene og lager kategorier til analysen. I analyseprosessen vil jeg bruke Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse. Klarhet i analyseprosessen er viktig for å kunne evaluere forskningen og kunne sammenligne den med andre studier, og reliabilitet og validitet er sterkt knyttet til dette (Braun & Clarke, 2006). Med utgangspunkt i dette, er det i forskningsprosessens kapittel nøye redegjort for hvilke valg som er gjort før, under og etter forskningsprosjektet.

Kvale & Brinkmann (2017) forklarer at en strukturert intervjusituasjon vil gjøre det lettere å strukturere begreper og informasjon i analysedelen, og henvender seg til «progresjonsprinsippet». Progresjonsprinsippet brukes om fremgangen av forskningsprosessen, og bør tas hensyn til allerede i utviklingen av intervjuguiden. Forskeren bør ha i bakhodet hvilke koder/tema som vil gjøre seg gjeldende i kategorisering og analyse av transkripsjonene senere, og avklare betydningen av svarene til deltakeren i intervjuet i henhold til disse kategoriene (Kvale & Brinkmann, 2017). Som tidligere nevnt i intervjuguiden, er det allerede etablert fem tema for intervjuprosessen; lesing og skriving, kollegium/team, foreldresamarbeid, PPT og eksterne ressurser, og inkludering. Det er derfor tenkt at disse temaene er et utgangspunkt for kategorisering og koding til analyseprosessen av transkripsjonene, som en del av progresjonsprinsippet.

Transkribering

Etter et intervju, sitter en igjen med mye informasjon og store lydfiler. Thagaard (2018) forklarer at overføring av den levende intervjusamtalen til tekst, gjør at man får en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen. Det å skifte fra en form til en annen kalles å transformere, og det er det som skjer ved transkripsjon av et fysisk intervju. Kroppsspråket og tilstedeværelsen til intervjupersonen, «forsvinner» i lydopptaket. Deretter vil intervjuet gjennomgå enda en abstraksjon, der stemmeleie og intonasjon forsvinner i den transkriberte teksten (Kvale & Brinkmann, 2017). De transkriberte intervjuene går fra muntlig til skriftlig form, og intervjusamtalene blir strukturert og bedre egnet for analyse. Dette gir en bedre oversikt over datamaterialet, og transkriberingen og struktureringen er også begynnelsen på selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2017).

I etterkant av intervjuene og ved starten av transkriberingen, ble lydfilene til intervjuene importert til programvaren NVivo. Denne programvaren brukes innen kvalitativ forskning til for eksempel å transkribere lydopptak av intervjuet, kode eller kategorisere temaer/sentrale begreper, og analysere intervjuer ved å legge utsagn og transkripsjoner i temaer. Når jeg har lagt inn lydfilene i NVivo, har jeg slått av synkronisering av filer til internett, slik at det er kun jeg som har tilgang til dem på min enhet, og filen er passord beskyttet i henhold til personvernet av deltakerne. Ved transkribering av lydfilene, har intervjupersoner og uttalelser blitt aidentifisert og de er kun nevnt som lærer 1, lærer 2, også videre. Det gjør det lettere i analysedelen hvor jeg skal presentere lærernes uttalelser og sitater. Uttalelser eller historier fra lærerne om elever har blitt omskrevet slik at det ikke skal være identifiserende forhold. De aidentifiserte transkripsjonene ble deretter kategorisert på NVivo i koder, og gjør datamaterialet mer tilgjengelig og oversiktlig. Deretter starter den tematiske analysen av transkripsjonene og intervjuene. I senere presentasjon av analysen, vil det ikke sidetalls henvises til intervjuene der sitatene er hentet fra fordi datamaterialet er kodet og kategorisert i NVivo på en oversiktlig måte hvor det ikke er sidetall.

Tematisk analyse

Som tidligere nevnt, vil de transkriberte intervjuene gjennomgå en analyse, og for dette forskningsprosjektet er det valgt en tematisk analyse av Braun & Clarke (2006). Det finnes mange forskjellige metoder for å analysere kvalitative data, for eksempel diskursanalyse eller narrativ analyse. Jeg har valgt å bruke en tematisk analyse, da den er mer fleksibel og friere å bruke enn de andre nevnte (Braun & Clarke, 2006). En tematisk analyse er en metode for å

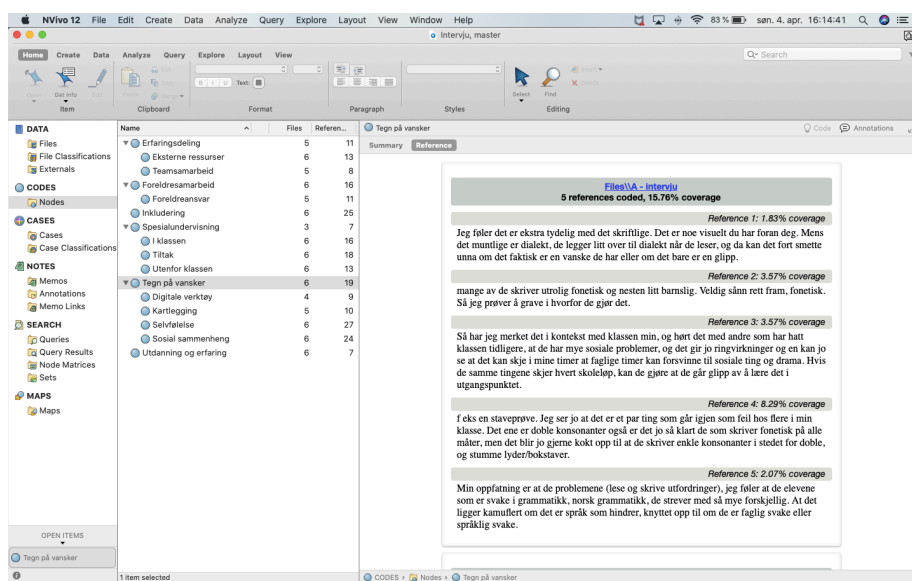
identifisere, analysere og rapportere mønstre, eller tema i datamaterialet. Denne analysemetoden gir en teoretisk fleksibel tilnærming til analyse av kvalitative data, og består av 6 faser definert av Braun & Clarke (2006): (1) *kjennskap til data*, (2) *innlede koder*, (3) *utvikle tema*, (4) *kontroll av tema*, (5) *definering av tema*, og (6) *rapport*. Det vil i dette forskningsprosjektet bli gjort en analyse av intervjuene med læreres erfaringer fra virkeligheten/hverdagen deres i skolen. De seks fasene i en tematisk analyse vil nå kort presenteres, med utgangspunkt i beskrivelse av gjennomførelsen av mitt forskningsprosjekt.

(1) *Kjennskap til data*. Ved en gjentakende lesing på en aktiv måte gjør det at jeg kjenner datamaterialet mitt godt, og tidlig kan se etter betydninger og mønstre i dataene. Jeg har selv gjennomført intervjuene, og som Braun & Clarke (2006) forklarer er dette til stor fordel. Jeg som forsker har forhåndskunnskap om dataene, og jeg begynte allerede i den gjentakende lesingen å danne meg noen innledende tanker om hovedtrekk fra intervjuene. Jeg har også notert underveis, når det har dukket opp ideer til koding og tema. Dette er viktig å ta med seg inn i det videre arbeidet med analysen, forklarer Braun & Clarke (2006).

Under transkripsjonen ble det lettere å få oversikt over datamaterialet, og et større inntrykk av hvordan intervjupersonenes svart kan tolkes og kodes. Jeg hører på opptakene flere ganger og er inne i datamaterialet på en aktiv måte. Den skriftlige formen av opptakene, transkripsjonene, gjorde det også lettere for meg å gjennomgå datamaterialet, og jeg begynne å notere hvilke hovedtemaer som er relevante fra hvert enkelt intervju. Transkripsjonene av intervjuene er en utmerket måte til å begynne å bli kjent med dataene på, som gjorde at valget om å transkribere ble gjort tidlig i forskningsprosessen. Dette er en nøkkelfase i analysen av kvalitative data (Bird, 2005: 227, sitert i Braun & Clarke, 2006).

(2) *Innlede koder*. Etter å ha blitt kjent med datamaterialet og transkribert intervjuene, begynte arbeidet med å innhente og produsere innledende koder. Denne prosessen er en del av analysen og hjalp meg med å organisere data i meningsfulle grupper, slik som Braun & Clarke (2006) påpeker. Som tidligere nevnt, skjer denne kodingen og organiseringen i NVivo, og er enkelt å gjennomføre da intervjuene også er transkribert i dette programmet. Ved å systematisk gjennomgå alt datamateriale og identifisere viktige elementer, kunne jeg begynne å se på gjentatte mønstre og temaer på tvers av datamaterialet. Videre sier Braun & Clarke (2006), at en kan kode individuelle utdrag av data i så mange forskjellige temaer som de passer inn i. For eksempel kan et utdrag være ukodet, kodet en gang eller kodet opptil flere ganger, hvis det er relevant.

Da de fleste intervjuene var gjennomført og transkribert, hadde jeg en større oversikt over hva som var gjengående uttalelser og refleksjoner, og hva som var mest relevant å ta med videre i utviklingen av koder og tema. Ved å ta utgangspunkt i de gitte tema for intervjuguiden (vedlegg 3), gjorde det å sortere datamaterialet i grupper, enklere. Flere seksjoner av datamaterialet kunne passe inn i forskjellige koder, noe som gjorde at jeg fikk en bredere oversikt over hvor det ble flest seksjoner av datamateriale. Figur 5 viser et skjermbilde av programvaren NVivo, her underveis i etableringen av koder og tema for datamaterialet (vedlegg 4). Totalt ble det etablert 16 koder der seksjoner av relevant datamateriale ble fordelt. De innledende kodene for datamaterialet ble videre utviklet til hovedtema for datamaterialet til analysen.



(Figur 5. Utdrag av etablering av koder og tema i programvaren NVivo (se vedlegg 4))

(3) *Utvikle tema.* Da jeg hadde gjennomgått og kodet all data, kunne jeg begynne å sortere de ulike kodene i potensielle, bredere tema. Braun & Clarke (2006) påpeker at når en skal utvikle tema for analysen, er det viktig å finne tema som fanger data som er sentralt i lys av forskningsspørsmålet til prosjektet. Her sorterte og vurderte jeg de enkelte kodene for å forme overordnede tema til analysen. Enkelte av kodene ble egne hovedtema, mens andre blir mindre undertema. Et tips for å få oversikt over koder og tema, som jeg brukte, foreslår Braun & Clarke (2006) å bruke lister eller tankekart for å visualisere teksten. På dette punktet i analysen fikk jeg oversikt over betydningen av overordnede, individuelle temaer.

Som vist i figur 5, er det satt opp noen hovedtema og noen undertema for å kategorisere datamaterialet. De ulike temaene har ulikt antall referanser og vil hjelpe meg i analysen å se hvilke hovedtema som har flest referanser fra intervjuene. Disse referansene er

utdrag fra alle seks intervjuene, samlet på ett sted. For eksempel (i figur 5) kan man se at hovedtemaet inkludering, og undertemaene selvfølelse og sosial sammenheng, har over 20 referanser fra de transkriberte intervjuene. Det store antallet referanser, viser at det er tema som ofte blir omtalt av intervjupersonene, og er med på å kontrollere og justere temaer som består videre i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006).

(4) *Kontroll av tema.* Etter gjennomgang av hovedtemaene, kunne jeg i denne fasen begynne å sortere hvilke tema som eventuelt faller vekk på grunn av for lite datamateriale, og om noen temaer kan slås sammen, eller deles opp. Som Braun & Clarke (2006) hevder, bør datamaterialet innenfor temaene samsvare og være meningsfulle, og det skal være klare og identifiserbare skiller mellom de ulike temaene. Dermed begynte jeg prosessen med å gjennomgå all den kodede teksten innenfor et tema. Her måtte hvert kodede utdrag innenfor et tema, vurderes om de danner et sammenhengende mønster. Når alle intervjuene var kodet og kontrollert, ble det totale datamaterialet gjennomgått. Her vurderes validiteten til de individuelle temaene, i forhold til datamaterialet som en helhet (Braun & Clarke, 2006).

Etter gjennomgang av alt datamateriale, var det noen tema som ikke stilte seg like aktuelle som først antatt, og andre tema ble mer tydelige og relevante til problemstillingen og analysen. Noen av disse undertemaene falt dermed bort til fordel for et større hovedtema. Det viktigste var å skille hovedtemaene fra hverandre, og at de hver for seg har betydning og er meningsfulle. Det er etter denne prosessen, tenkt tre hovedtema for arbeidet med analysen: *utfordringer med lesing og skriving, ordinær opplæring versus spesialundervisning, og erfaringsdeling og samarbeid.*

(5) *Definering av tema.* I denne slutfasen har det fremkommet en tilfredsstillende tematisk oversikt over alt datamateriale, koder og tema. Hvert tema vil videre presenteres individuelt i analysen, og det er viktig å ikke bare omskrive innholdet i dataene, men å identifisere hva som er interessant med dem og hvorfor, understreker Braun & Clarke (2006). Det er viktig at temaene ikke inneholder for mye eller forskjellig informasjon. Dette ble sikret i forrige steg, der jeg kontrollerte alle tema og innholdet i dem. For hvert enkelt tema vil det bli gjennomført og skrevet en detaljert analyse, for å se hvilken sammenheng dette har med det overordnede temaet, i forhold til forskningsspørsmålet. De endelige og definerte hovedtemaene skal kunne forklares med et par setninger, og skal gi leseren en umiddelbar anelse hva temaet omhandler (Braun & Clarke, 2006).

1. *Utfordringer med lesing og skriving* handler om hvilke tegn lærere kan knytte til identifiseringen av elever med utfordringer i lesing og skriving, og hvordan disse elevene hevder seg i sosiale og faglige sammenhenger. Elevenes selvfølelse kan også påvirke valg og handlinger, og vil diskuteres her.
2. *Ordinær undervisning versus spesialundervisning* handler om hvilken type undervisning lærere ser på som best egnet for elever med utfordringer i lesing og skriving – i klasserommet, eller organisert spesialundervisning utenfor klassen. Det vil også presenteres hvilke tilrettelegginger lærerne erfarer i arbeidet med elevene som har utfordringer
3. *Opplæringstilbud og samarbeid* handler om hva lærerne erfarer som et godt opplæringstilbud for elever med utfordringer i lesing og skriving. Det vil også sees på hvordan foreldresamarbeid fungerer, samarbeid blant lærere på team og samarbeid med andre eksterne ressurser.

(6) *Rapport*. Til slutt står jeg igjen med et sett med fullt utarbeidede temaer som involverer den endelige analysen og rapporten av datamaterialet. Målet med presentasjonen av temaanalysen og rapporten, er å fortelle den kompliserte historien om dataene på en måte som overbeviser leseren om verdien og validiteten av analysen som er blitt gjort i dette forskningsprosjektet (Braun & Clarke, 2006). Det vil bli gjort en kortfattet, sammenhengende, logisk, ikke gjentakende og interessant redegjørelse for historien dataene forteller. Braun & Clarke (2006) forklarer at dette skal gjennomføres innenfor hvert enkelt tema, men og på tvers av dem. I mitt tilfelle, vil jeg i analysen presentere de fire temaene hver for seg, men også se dem i sammenheng med hverandre i diskusjonskapittelet. For eksempel hvordan erfaringsdeling og samarbeid henger sammen med visjonen om en inkluderende opplæring? Eller hvordan elevenes grad av utfordringer i lesing og skriving, henger sammen med organiseringen av spesialundervisningen i skolen?

Jeg vil ha fokus på å velge levende eksempler og utdrag som skal være med på å fange essensen av det poenget som presenteres, og uten unødvendig kompleksitet, som Braun & Clarke (2006) påpeker. Utdraget vil være lett identifiserbart som et eksempel på problemstillingen, og jeg vil ha fokus på å innebygge det i en overbevisende, analytisk fortelling. Det vil trekkes ut sitater og eksempler fra intervjuene som kan belyse temaet, og de ulike analysedelene vil settes opp mot hverandre i kontekst av teori. Analysen skal gå utover kun en beskrivelse av datamaterialet, hevder Braun & Clarke (2006), og det vil forsøkes å fortelle en historie, og argumentere i forhold til forskningsspørsmålet til studien. Ved hjelp av

kodingen av datamaterialet vil jeg kunne finne beskrivelser tilhørende de tema jeg skal presentere og analysere. Dette skal som sagt argumentere for mitt forskningsprosjekt og sees i lys av hvordan praksis hevder seg mot hva teorien sier.

Til oppsummering er målet med den tematiske analysen å søke på tvers av datamaterialet mitt, for å finne gjentatte meningsmønstre. Som Braun & Clarke (2006) sier, har den tematiske analysen flere faser, og det er ikke en lineær prosess hvor man må ta steg for steg. Det er en gjentakende og tilbakevendende prosess gjennom hele analysen, slik som jeg har prøvd å få frem i gjennomgangen av min forskningsprosess. Det vil nå avslutningsvis, redegjøres for ulike forskningskritiske momenter i mitt prosjekt, som validitet og reliabilitet. Det vil og drøftes hvordan de forskningsetiske retningslinjene har blitt ivaretatt i denne studien.

3.4 Forskningskritikk

Innenfor forskning og samfunnsvitenskap, diskuteres blant annet begrepene *validitet* og *reliabilitet*, som regel i sammenheng med styrken, troverdigheten, og *overførbarheten* av kunnskap i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2017).

Begrepet *validitet* blir definert som en uttalelses riktighet, sannhet og styrke, mens i forskningsmessig sammenheng, handler det om hvorvidt en valgt metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017). Med utgangspunkt i denne oppfatningen av validitet, kan i prinsippet den kvalitative forskningen gi oss gyldig og vitenskapelig kunnskap. Det som er forskjellen på et kvalitativt og et kvantitativt prosjekt, er at kvalitative forskere sjeldent har samme fordeler som kvantitative forskere. Maxwell (2008) forklarer at i den kvantitative forskningen har en mulighet til å bruke formelle sammenligninger, prøvetakingsstrategier, eller statistiske kontroller av bestemte variabler, for å kunne utelukke «trusler» mot validiteten. I den kvalitative forskningen derimot, må en forsker utelukke de fleste «trusler» etter at forskningen har startet, ved hjelp av bevis og resultater samlet under selve forskningsprosessen (Maxwell, 2008). Kleven & Hjordemaal (2018) hevder at det er nettopp den indre validiteten som er styrken til nettopp et kvalitativt prosjekt, hvor jeg som forsker har større nærhet til det som foregår. Det gjør meg mer oppmerksom på å identifisere hvilke trusler som kan ha påvirket undersøkelsen, og utelukke dem fra mitt forskningsprosjekt.

En av de «truslene» Maxwell (2008) refererer til, er en fare for skjevhet i forskningen. Det vil si måter datainnsamlingen eller analysen er forvrengt av forskerens teori, verdier eller forutsetninger. Et av de viktigste punktene handler om at det heller ikke er hensiktsmessig å prøve å «binde» forskeren eller standardisere en, for å oppnå reliabilitet. En bør forstå hvordan en forskers verdier kan påvirke gjennomføringen og konklusjonene av studien. Det å eliminere den faktiske innflytelsen fra forskeren er imidlertid umulig, ifølge Maxwell (2008), og målet i en kvalitativ studie er ikke å eliminere denne påvirkningen, men å forstå den og bruke den produktivt. I utviklingen av problemstillingen for dette prosjektet, «*Skolens opplæringstilbud og visjonen om inkluderende opplæring. En analyse av opplæringstilbudet til elever som møter utfordringer med lesing og skriving*», var utgangspunktet egne erfaringer og kunnskaper om elevers lese- og skriveutfordringer i skolen. I dette forskningsprosjektet ble kunnskapen rundt problemstillingen innhentet ved dialog og forskningsmetoden kvalitativt intervju mellom forsker og lærere (informanter). Ifølge Maxwell (2008) kan et rikt datasett innhentes ved hjelp av intensive intervjuer, og det kan gi deg svar på søken etter det du leter etter. I denne sammenhengen handler det om søken etter en bedre forståelse av hvilke erfaringer lærere har i møtet med elever med utfordringer i lesing og skriving, i lys av en inkluderende opplæring. Kvale & Brinkmann (2018) påpeker viktigheten av at forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger i forskningen, og at forskeren forklarer hvilke kontroller som blir gjort for å motvirke den skjeve fortolkningen, som også Maxwell (2008) nevner. Dette utgøres også i tilknytning til reliabiliteten for forskningsprosjektet, hvordan blant annet funn i datainnsamlingen og forskningsmetoden gjør denne studien troverdig og overførbar.

Kvale & Brinkmann (2017) forklarer *reliabilitet* og troverdighet som hvorvidt et resultat fra et forskningsprosjekt kan brukes igjen av andre forskere. Det handler om intervjupersonens svar ville endret seg for eksempel i sammenheng med en annen forsker og ved bruk av en annen metode (Thagaard, 2018). Forskeren bør være spesifikk og konkret i beskrivelsene av fremgangsmåten, og gjengi en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen. I forrige delkapittel om forskningsprosessen, er det nøye utgreid og gjort klart for leseren hvilke metoder og valg som er blitt gjort i forbindelse med innhenting, gjennomføring og analyse av datamateriale i dette forskningsprosjektet. Kleven & Hjordemaal (2018) bruker å forklare ordet reliabilitet som pålitelighet. Dette transparente uttrykket i utgreiingen av forskningsprosessen, gir leseren mulighet til å vurdere forskningsprosessen og påliteligheten (Thagaard, 2018).

Thagaard (2018) forklarer at det er viktig å skille mellom «primærdata» og fortolkninger hos forskeren. I dette forskningsprosjektet er det lagt et tydelig skille mellom fremlegg av «primærdata» i funn og resultat, og forskerens tolkning av disse funnene, i en egen drøftingsdel. «Primærdataen» er den informasjonen og datamateriale som er hentet fra informanter gjennom intervjustudien. Denne presenteres for seg selv, og vil i neste kapittel legges frem basert på den tematiske analysen. Deretter vil fortolkningene av primærdataen og datamaterialet diskuteres. Disse fortolkningene vil drøftes og vurderes opp mot tidligere presentert teori, og satt på dagsorden i sammenheng med problemstillingen og formålet med forskningsprosjektet.

Ved at forskeren argumenterer for reliabilitet i forskningen sin, viser en hvilken utvikling data og nevnte faktorer ovenfor har hatt i forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse til et forskningsprosjekt vurderes som gyldige og pålitelige, forklarer Kvale & Brinkmann (2018) at da gjenstår spørsmålet om disse resultatene kan overføres til andre kontekster og situasjoner, eller om de kun er for lokal interesse. Altså om funnene er *overførbare*. En vanlig innvending mot intervjuforskning ved kvalitative metoder, er at det er for få intervjupersoner involvert til at resultatene er overførbare (Kvale & Brinkmann, 2018). Likevel, handler overførbarhetens gyldighet om hvor godt beskrevet forskningsprosessen er, og det er til slutt mottakeren av informasjonen i forskningsprosjektet som vil kunne avgjøre hvorvidt et resultat kan overføres til en ny situasjon.

Det er som sagt valgt å bruke et tilgjengelighetsutvalg som strategi for rekrutteringen av informanter til denne intervjustudien. Tilgjengelighetsutvalget er basert på snøballmetoden som tidligere forklart med at et antall personer kontakter relevante personer i sitt nettverk til å delta i intervjustudien. Denne metoden gjør at jeg som forsker setter noen krav til informantene, men samtidig står utenfor prosessen ved rekrutteringen utover de valgte personene fra mitt nettverk. For å motvirke tendensen til at utvalget består av personer innenfor samme miljø eller nettverk, er det lurt å kontakte personer fra forskjellige nettverk og be dem rekruttere fra sine representative miljøer og nettverk (Thagaard, 2018). I mitt forskningsprosjekt er det informanter fra forskjellige miljøer, og det kan gjøre det noe lettere å overføre ved at bredden av informasjon er hentet fra et større område av nettverk.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

En stor del av troverdigheten i et forskningsprosjekt, handler også om hvilke forskningsetiske vurderinger og retningslinjer som ligger til grunn for håndtering av informanter og data i prosjektet. NESH (2016) er de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora. Flere aktuelle tema som handler om de forskningsetiske retningslinjene i dette prosjektet, vil være etiske vurderinger knyttet til gjennomføring av datainnsamling og personvern av intervjudeltakere. Intervjustudien skal brukes til empiri i masteroppgave og det er viktig at lærere som intervjues, gir et fritt og informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2018). Det er også fokus på en trygg og informert intervjusetting, hvor all data skal lagres trygt, i forhold til UiS sine retningslinjer. De etiske retningslinjene for forskningsvirksomheten involverer hvordan vi vurderer andre forskeres arbeid, og krever at en som forsker viser nøyaktighet og redelighet for hvordan forskningsresultatene presenteres (Thagaard, 2018).

Dette prosjektet er meldt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). NSD fokuserer på personvern og datahåndtering, og bidrar til at data kan arkiveres og gjenbrukes, ved at prosjektet har lovlig grunnlag og er godt dokumentert (Norsk Senter for Forskningsdata, 2021). Vurderingen av dette forskningsprosjektet er i tråd med personopplysningsloven, og er en forutsetning for videre arbeid med forskningen og behandling av informanter og datainnsamling (se vedlegg 1)

Dette forskningsprosjektet er en kvalitativ intervjustudie og dermed er det informanter direkte knyttet til prosjektets datamateriale. Denne intervjustudien er basert på intervjupersoners erfaringer (lærere) knyttet til problemstillingen for prosjektet «*Skolens opplæringstilbud og visjonen om inkluderende opplæring. En analyse av opplæringstilbudet til elever som møter utfordringer med lesing og skriving*». I følge NESH (2016) bør forskeren utvise særlig varsomhet og ansvarlighet når personer bistår aktivt med å skaffe informasjon til forskningen, gjennom for eksempel intervju, slik som i dette prosjektet. For å sikre at forskningsdeltakerne har fått tilstrekkelig med informasjon om dette forskningsprosjektet, har jeg tildelt alle intervjupersonene et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (vedlegg 2). Det *informerte samtykket* betyr at forskningsdeltakerne har fått informasjon om formålet med forskningsprosjektet, og at de deltar frivillig, som og betyr at de har rett til å trekke seg fra studien (Kvale & Brinkmann, 2017). Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for forskningsdeltakeren hvis han eller hun ikke vil delta, eller senere skulle velge å trekke seg.

Det som er viktig å huske på når forskningen omhandler personopplysninger, er at samtykket til deltakerne må være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016). Jeg har dermed sørget for at deltakerne har hatt mulighet til å lese gjennom informasjonsskrivet og signert samtykkeerklæring, før selve informasjonsinnhentingen startet. Informasjonen har blitt gitt på en nøytral måte, som skal være med å hindre at deltakerne ikke utsettes for angripende press til å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016). Et slikt press kan komme fra forskeren selv, og dette har jeg prøvd å unngå ved å bruke rekrutteringsstrategien snøballmetoden slik at henvendelsen ikke kommer direkte fra meg. Som tidligere nevnt, er også prosjektet vurdert av NSD (vedlegg 1) etter dokumentasjon på ivaretagelse av datamateriale og personvern knyttet til publisering av prosjektet, med blant annet informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Dette er dokumentert for å tydeliggjøre at forskeren har et ansvar, og for å sikre de rettigheter forskningsdeltakerne har (NESH, 2016).

En vesentlig faktor for vitenskapelig publisering er at *forskeren* selv skal kunne holdes ansvarlig for, og kunne stå inne for arbeidet og prosjektet i sin helhet (NESH, 2016). Dette sikrer at forskningen er etterprøvbare og knytter åpenhet og kvalitetssikring til forskningen. Som forsker er man pliktet til å gi nøyaktige henvisninger til litteraturen som brukes i forskningen, og det er i denne studien brukt referansestilen APA 6. Kilder og informasjon som hentes utenfor forskningen, som for eksempel offentlige dokumenter, teori fra bøker og internett, skal nøyaktig henvises til for å kunne spore informasjonen til den opprinnelige kilden (NESH, 2016). Plagiat ansees som et alvorlig brudd på etiske standarder og er uakseptabelt (Thagaard, 2018). En kan ikke ta noe fra andre og presentere det som sitt eget, og NESH (2016) begrunner dette som en stor faktor for etterprøving av påstander i forskning, og forskerens integritet. Å delta i samfunnsdebatten med forskning på området rundt elever med utfordringer i lesing og skriving og visjonen om inkludering, handler om å engasjere seg i et område som kanskje ikke er i hovedfokus på den offentlige dagsordenen, men som flere lærere i intervjustudien har uttrykt bør være mer diskutert i skolen. Flere av intervjudeltakerne fortalte at de synes det var kjekt å delta i intervjustudien, og at det fikk dem til å reflektere over problemstillinger som de ikke hadde sett for seg tidligere. Thagaard (2018) forteller også at erfaringer fra studier, viser at deltakerne synes det er interessant å bli intervjuet, fordi de får bedre innsikt i sin egen situasjon når de får fortelle om seg selv og sine erfaringer til en som er interessert i å lytte.

Et grunnprinsipp i forskningspraksisen er å behandle innsamlet informasjon om intervjupersonenes personlige forhold, *fortrolig og konfidensielt* (NESH, 2016). Prinsippet om konfidensialitet refererer til både deltakernes anonymisering i presentasjonen av resultater, og til at de identifiserbare opplysningene som lydopptak og transkriberinger, lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018). Dette er som sagt også redegjort for deltakerne i informasjonsskrivet (vedlegg 2). Utvalgets data vil aidentifiseres, og det vil ikke være personidentifiserende forhold som presenteres i det publiserte forskningsprosjektet. Det skal heller ikke kunne gjenkjennes hvem som har sagt hva i fremlegget av funn og analyse. NESH (2016) påpeker at det er viktig å skille mellom to typer opplysninger *anonymisering* og *avidentifiserte* opplysninger. Anonymitet handler om at forskeren selv ikke vet hvilket individ opplysningene eller datamaterialet kommer fra. Dette må ikke forveksles med aidentifiserte opplysninger, slik som i denne studien, hvor forskeren har mulighet til å koble personer med data, men ingen utenforstående kan vite hvem forskningsdeltakerne er fordi personlig informasjon er fjernet (NESH, 2016). Det er også presisert i informasjonsskrivet at det er kun student og veilederen ved behandlingsansvarlig institusjon under dette prosjektet, som vil ha tilgang til personopplysningene. Intervjudeltakernes navn og andre identifiserbare opplysninger skal ikke lagres på forskerens datamaskin, påpeker Thagaard (2018). Det står i informasjonsskrivet at data og lydopptak blir oppbevart og lagret på en ekstern enhet som er kryptert med passordlås. Transkripsjonene vil bli aidentifisert, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon med hensyn til personvern. Som tidligere nevnt er transkriberingen gjort i programvaren NVivo, og der er både lese- og redigeringstilgangen låst med passord. Ved prosjektets slutt vil all data slettes.

4. Analyse og funn

Analysen bygger på datamateriale fra kvalitative intervju med seks lærere om deres erfaringer fra opplæringstilbud til elever som møter utfordringer i lesing og skriving. Gjennom den tematiske analysen av datamaterialet kom det frem tre hovedkategorier: *1. utfordringer med lesing og skriving, 2. den ordinære undervisningen versus spesialundervisning, og 3. opplæringstilbud og samarbeid.* Formålet med studien er å utvikle innsikt i læreres erfaringer med skolens opplæringstilbud for elever med utfordringer i lesing og skriving, i lys av visjonen om en inkluderende opplæring.

Først presenteres analysen av kjennetegn til elevene som møter utfordringer med lesing og skriving, og hvordan lærerne identifiserer dem. Lærerne forteller om typiske tegn de ser hos elevene og bruken av kartleggingsmateriell i forbindelse med identifiseringen av utfordringene. De forteller også om elevenes selvfølelse, og hvordan faglige og sosiale utfordringer henger sammen, og utspiller seg i klassemiljøet. Deretter presenteres forskjellene på ordinær undervisning og spesialundervisning i skolen, hvor lærerne forteller hvilken tilrettelegging som blir gjort i de enkelte tilfellene. De har ulike meninger rundt effekten spesialundervisning og tilrettelegging inne i klassen, versus utenfor klassen. Til slutt presenteres det hvordan lærere opplever opplæringstilbud og samarbeid, i tilknytning til elever med utfordringer i lesing og skriving. Det kommer frem flere eksempler på hvordan tilrettelagte opplæringstilbud kan styrke lærernes egen kompetanse rundt elevens utfordringer, og elvers utvikling. Lærerne forteller om erfaringer i teamsamarbeidet på skolen, om de ulike forventningene i skole-hjem samarbeidet, og hvordan det oppleves å få tilbud fra ressurser utenfor skolen. Det uttrykkes generelt en opplevelse av for lite kunnskaper blant lærerne om opplæringstilbud for elever med utfordringer i lesing og skriving i en inkluderende opplæring.

4.1 Hva kjennetegner de elevene som møter utfordringer med lesing og skriving?

Alle de seks lærerne fortalte om ulike erfaringer med hensyn til å gjenkjenne utfordringene i lesing og skriving. Samlet sett har lærerne god kjennskap til hva som kan bidra til å se at eleven har utfordringer, og kjennetegn som lærerne nevner er flere faktorer innenfor *lesing og skriving*. Videre forteller også lærerne hvordan *kartlegginger* blir brukt i arbeidet med å identifisere elevene, men at opplevelsen av for liten kunnskap og ressurser, begrenser bruken og resultatene fra dem. Lærerne forteller om sammenhengen mellom elevens utfordringer i fag, og utfordringer med det *sosiale*. Her kommer det frem at elevenes *selvfølelse* kan

resultere i unngåelsesstrategier for å ikke vise svakhet og manglende kunnskaper i lesing og skriving.

Enkelte lærere sier at det som hjelper dem å legge merke til de elevene som har utfordringer i lesing og skriving, er at de tidligere har jobbet i småskolen og 1.klasse. En av dem forteller at hun ikke synes det er vanskelig å identifisere elevene, og baserer seg på disse tidligere erfaringene. Hun forteller at det er i 1.klasse en ser hvordan eleven starter å lese og skrive, og hva som forventes etter småtrinnet. Når hun nå jobber på mellomtrinnet og ser en elev som leser det hun anser som et «1.klasse-nivå», ser man fort at det er noe som ikke helt stemmer. En annen lærer forteller også at han har jobbet i småskolen, og for han var det lettere å identifisere utfordringene når elevene ble eldre. Etter å ha jobbet i både småskolen og på mellomtrinnet, forteller de to lærerne at de kjenner til kravene som stilles til elever i 1.klasse, og de som stilles til elever i 5.klasse. Når elevene da kommer i 5.klasse kan læreren vurdere om lese- og skriveutviklingen til eleven er aldersadekvat, eller henger igjen på et lavere nivå.

Det er jo sånn at de første årene på skolen så er det veldig ulikt nivå uansett. Noen kan lese allerede når de begynner, også er det de som ikke kan en bokstav, så jeg tenkte jo ikke over at det var noen utfordringer det første året. Men det ble jo mer og mer tydelig etter hvert, at det var noen som ikke hadde kommet like langt som de andre i klassen (Lærer 2).

Når elevene kommer til mellomtrinnet, sier en lærer at det faglige skillet blir større mellom dem som henger litt etter, og de som har større utfordringer med lesing og skriving. Da er elevene kommet såpass langt i lese- og skriveopplæringen at det blir lettere å identifisere sentrale faktorer, som skriftproduksjon, grammatikk, avkoding, høytlesning og leseforståelse. Minst en av disse faktorene blir nevnt blant alle lærerne, og det er tydelig at innenfor det skriftlige området, er det flest identifiserende faktorer hos elevene som lærerne gjenkjenner.

En av lærerne sier at det er ekstra tydelig med det *skriftlige*, da det er noe visuelt som du har foran deg. Det er spesielt knyttet opp mot skriftproduksjon, og de oppgavene som for eksempel krever drøfting av meningsinnholdet i en tekst. Det en lærer bet seg fort merke i, er at flere av elevene som har utfordringer i lesing og skriving, har en tendens til å skrive på dialekt. Dette støtter også en annen lærer, der han forteller at også hans elever støtter seg mye på det fonetiske og dialekten, noe som gir et muntlig skriftspråk. Det blir veldig rett fram og

nesten litt barnslig, forteller han. Det skal ikke være mange setningene en har lest, før man skjønner hvem som synes skrivning er «krevende» og som «sliter» på det området. En av lærerne forteller at hun ofte ser at elevene skriver mer mot dialekt enn normert bokmål, og at de skriver ordene etter lyderingsmetoden. En av de tidligere småskole lærerne forteller også at det er typisk å se elever som har utfordringer i skrivning, vise det hun kaller «dyslektiske trekk». Hun forklarer dette som en «dysleksiskrift» hvor elevene kutter bokstaver, speilvender bokstaver, eller at de ikke hører lydene i ord på samme måte som medelevene. Også andre lærere, forteller at det er generelt *mye* skrivefeil hos de elevene som synes å «streve» med skriveprosessen. De forklarer at det er ofte skrivefeil knyttet til enkle og doble konsonanter, og stumme lyder eller bokstaver, slik som tidligere nevnt av flere lærere.

En av lærerne forklarer at det er tydelig å finne sammenheng i skrivefeilene når en ser på Staveprøven (fra Lesesenteret), der det også kommer frem at samtlige elever har utfordringer med enkel og dobbel konsonant. Dette gjelder ikke bare de elever som er diagnostisert med dysleksi eller lese og skrivevansker, men er et stort problem generelt i klassen til en av lærerne. Han forteller at det er vanskelig for han å kunne skille mellom de elevene som har utfordringer, om de er faglig svake eller språklig svake. Ofte er det et sammensatt problem, og læreren forteller at det er vansker som kan knyttes opp til både det språklige og faglige. Flere av dem som er svake i norsk grammatikk og rettskriving, «strever» ofte med mye annet i generelt alle fag som krever gode lese- og skriveferdigheter.

Det er et fokus på lesetrening og *leseforståelse* på alle skoletrinn, men spesielt når elevene blir eldre og skal starte på mellomtrinnet er den faglige leseforståelsen viktig. Leseopplæring i småskolen styrker elevenes kompetanse til de blir eldre, og det fokuseres på høytlesning av læreren, nevner en av de tidligere småskolelærerne. Skolen hun jobber på, bruker stasjonsundervisning, og de har hatt en hyppig kartlegging av leseferdighetene til elevene, allerede fra så tidlig som i 1. og 2.klasse. Det er lettere å se elevene på et tidlig i stadium og hvordan de bruker ulike strategier for å lese tekster, forklarer hun. Noen av de små kan støtte seg til bildene, og husker fascinerende mye *kun* ut ifra bildene, da de ikke har lært seg en god strategi for leseforståelse enda. I tillegg er det under denne lesetreningen, tydelig hvilke utfordringer som kommer frem hos elevene som synes lesing er «krevende».

Jeg har hatt mye begynneropplæring i lesing der vi sitter på stasjon, en til en. Etter hvert når man leser så mye, kanskje 2-3 ganger i uken, da merker en ganske fort små ting, som at de kutter endelser, bytter om på endelser, gjetter ord, hopper over ord (Lærer 6).

Gjennom denne stasjonsundervisningen, har elevene fått innøvd at det ikke er farlig å lese høyt for læreren. Det som blir problematisk, er når elevene må lese høyt for alle i klassen. Flere av lærerne nevner at høytlesning er skummelt for elevene som har utfordringer med lesing og skriving, da de er redd for å bli ledd av. En av lærerne påpeker at en felles indikator hun har lagt merke til hos sine elever med utfordringer, er at de nekter å lese høyt. Nettopp derfor, forklarer læreren at hun alltid har vært opptatt av å ikke drive med «tvungen» høytlesning i klassen. Hun har fokusert på å lese sammen med dem, eller en til en. Læreren forteller at det er da hun oftest har oppdaget hvor krevende noen elever synes lesing er. Hun merker at leseforståelsen blir preget av utfordringene når elevene skal jobbe med fagstoff på høyere klassetrinn. De bruker mye tid og kapasitet på avkodingen, og finner ikke en fungerende strategi for å lese teksten. Dermed reduseres leseforståelsen på bekostning av en ikke automatisert ordavkoding eller fungerende lesestrategi, forklarer læreren.

Flere av de andre lærerne uttrykker også at det er ved høytlesning, at vanskene kommer tydeligst frem hos elevene. Spesielt med tanke på avkodingen av teksten, blir elevens lesehastighet svekket, og skiller seg fort ut fra medelevene. En av lærerne forteller at han la spesielt merke til det på en elev som leste utrolig mange ord feil. Dette gjorde høytlesningen oppstykket, uten flyt, og lesetempoet ble betydelig svekket. Videre forklarer læreren at han ser utfordringer i flere fag hvor elevene skal analysere og bruke informasjon i en tekst. For eksempel hvis elevene skal lese en tekst og svare på spørsmål, bruker elevene lang tid på å komme i gang, og får ofte ikke gjort det de skal i løpet av timen. Han forklarer at dette er typisk for en elev han har i klassen, som i tillegg til utfordringer med lesing og skriving, også «sliter» med begrepsforståelse med bakgrunn i at han har tospråklige foreldre. Læreren legger mest merke til dette når eleven får oppgavene, og skjønner ikke helt hva han skal svare på. Den manglende leseforståelsen gjør at eleven ikke får med seg innholdet den leser. Det er ikke like tydelig når eleven leser høyt fordi den har tilegnet seg en tilfreds avkodingsstrategi for lesingen, men når du spør om innhold og mening, kommer eleven til kort, forteller læreren. Og det er ikke bare han som har elever med manglende leseforståelse. En annen lærer har også eksempler på dette i klassen sin. Det handler mye om å finne informasjon som nødvendigvis ikke står rett frem i teksten, men det å «lese mellom linjene». Denne mangelen

på avkoding og lesestrategi, gjør at elevene også «sliter» med å få med seg innhold og forståelse av tekstene som de skal lese, uavhengig om det er skjønnlitterære tekster eller sakprosa. En av lærerne som underviser i matematikk, forteller også hvordan hun ser at elevenes manglende leseforståelse, kommer til syne i et fag som matematikk. «Å samle informasjon og kunne benytte seg av den, de får ikke til det. De ser på en måte ikke sammenheng» (Lærer 5). Hun forteller at når de blir eldre, er det et større fokus på tekstoppdager i matematikk, og at det er flere elever som synes de oppgavene er utfordrende.

Lærerne viser til flere typer *kartleggingsprøver* de bruker for å identifisere og kartlegge elevene, og spesielt dem som de mistenker kan ha utfordringer i lesing og skriving. En av lærerne sier han synes det er vanskelig å vite hvorfor man skal gjennomføre kartlegginger, og hva en skal gjøre i oppfølging av resultatene.

Jeg vet ikke hva jeg skal se etter på dem. Vi har jo ordkjedetest, og vi har orddiktat (Staveprøven) og sånt, men jeg har ikke fått noe, jeg har ikke kompetanse til å vite hva jeg skal se etter. Jeg føler at de blir mer enn sånn kartlegging for vurderingens skyld (Lærer 3).

En av de andre lærerne forteller at for han, er det som oftest tid og ressurser det står på i forbindelse med oppfølgingen av kartlegginger. Han forteller at resultatene kan hjelpe han å bekrefte de mistanker som man har om en elevs «vansker», men at han også kjenner seg igjen i en følelse av manglende kompetanse med hensyn til oppfølgingen av elevene. Noen av lærerne forteller at disse testene blir gjennomført for å ha materiale til for eksempel foreldresamtaler, og ikke nødvendigvis for å kartlegge om eleven har utfordringer. Det som går igjen hos samtlige lærere er at kartleggingen av elever, med spesielt utfordringer i lesing og skriving, blir gjennomført av spesialpedagogen på skolen.

Før det kommer til at en eventuell spesialpedagog skal gjennomføre kartlegginger, forteller en av lærerne at det er flere måter hun som lærer kan få bekreftet sin mistanke av det eleven «strever» med. En av de enkleste måtene, forteller hun, er å se på Ordkjedetesten. Denne gjennomfører alle lærerne hvert skoleår på mellomtrinnet, og en kan se om det er noe som slår ut på lese- og skriveutfordringer, sier læreren. Det er også de vanlige leseprøvene som måler lesehastighet, som kan være med på å bekrefte hennes mistanke. Hun forteller at det er ofte da det skinner gjennom hvilke utfordringer elevene har, spesielt etter de nasjonale prøvene. Ut ifra de nevnte kartleggingene, får hun ganske kjapt en oversikt og mistanke om elevens utfordringer. Også en av de andre lærerne forteller at til tross for en følelse av ikke

tilstrekkelig kunnskaper om oppfølging av kartlegginger, er de nasjonale prøvene lettere å forholde seg til. Disse prøvene er utviklet av Utdanningsdirektoratet, og er laget slik at de følger opp elevenes ferdigheter i samsvar med kompetansemålene til læreplanen. Både nasjonale prøver og ordkjetetesten «lyser rødt» på de elevene som er under gjennomsnittet, forteller læreren. På ordkjetetesten har du en stanineskår¹, hvor resultatene føres inn i et nivådelingssystem, og der og blir det «rødt» på dem som ligger under forventet resultat. Også etter de nasjonale prøvene i 5.tirnn, blir det gjort en tredeling av elevgruppen, fra nivå en til nivå tre. Læreren forteller at disse inndelingene gjør det enklere å identifisere hvilke elever som ligger under gjennomsnittet på nivå 1, og få oversikt over dette. Likevel, forteller han at det er begrenset med tid og ressurser til oppfølging av alle elevene i etterkant av kartleggingene, som er hovedutfordringen.

I et av tilfellene hvor det er flere elever i en klasse som har store utfordringer med lesing og skriving, forklarer læreren at det også har vært mye *sosiale* problemer i klassen. Det har gjort at elevenes faglige utfordringer har blitt satt litt til siden. Han forteller selv at han ikke har hatt kapasitet til å følge opp kartleggingene som har blitt gjort, og at det så vidt det er tid til å gjennomføre de obligatoriske kartleggingene i et skoleår. Det har blitt uttrykt av andre lærere at det sosiale har vært et problem i klassen tidligere, og læreren mener de sosiale utfordringene kan ha hatt påvirkning på elevenes læringsutbytte de skoleårene. Spesielt de elevene som har større utfordringer og trenger oppfølging, har ikke blitt fanget opp – til tross for kartlegginger som «lyser rødt». Læreren forteller at det ofte i hans timer, går mye tid til konfliktløsning, noe som kan gi ringvirkninger på både det sosiale og faglige.

De har mye sosiale problemer, og det gir jo ringvirkninger. Det kan skje i mine timer at det faglige kan forsvinne til sosiale ting og drama. Hvis de samme tingene skjer hvert skoleløp, kan det gjøre at de går glipp av å lære det i utgangspunktet (Lærer 1).

Som en kompensasjon for at elevene ikke alltid får til skolearbeid, sier en annen lærer at han ofte ser det gå utover det sosiale, og at disse elevene prøver å vise seg litt ekstra frem. Dette blir særlig tydelig når elevene blir eldre og det faglige skillet blir større. Han forteller at de som har utfordringer med det skriftlige, er de som det er «mest drama» med også. Når de

¹ Stanineskår: Å bruke staniner er en metode for å skalere testskårer på en nidelt skala der laveste skår er 1, gjennomsnittet er 5 og høyeste skår er 9, og indikerer hvor på normalfordelingskurven elevene befinner seg. For eksempel hvis en elev skårer på ordkjetep prøven innenfor staninekategoriene 1–3 er det et tegn på vansker med ordlesing (Høien og Tønnesen, 2008, sitert i Lundetrø & Mossige, 2017).

kommer til slutten av barneskolen, vokser det sosiale spillet seg viktigere. De elevene som vet at de har utfordringer med lesing og skriving, er utrolig lite interessert i å sitte på stolen og jobbe med det skriftlige arbeidet, når de vet at det er der de ikke briljerer. Læreren forteller hvordan flere av hans elever er utrolig bevisste på hva de får til og ikke, og han påpeker hvordan den manglende mestringsfølelsen kan føre til uro. Han tror at det er tett sammenheng mellom det å føle seg usikker på det faglige, og behovet for å «utagere» og vise seg frem i det sosiale. Elevene vil ha et behov for å skjule vanskene sine og gjøre «andre ting», mener han. En av lærerne forteller hvordan elevene tilegner seg, og bruker unngåelsesstrategier for å unngå å møte de eventuelle utfordringene i lesing og skriving. Hun påpeker at elevene kan prøve å skjule det, selv når læreren spør om de vil ha hjelp. Ofte ser hun at de hopper over ting, eller later som at de får til ting, fordi de ikke vil vise svakhet. En av de andre lærerne forteller også om flere unngåelsesstrategier som hun fort legger merke til hos elevene.

Jeg tror man ganske kjapt kan merke det på atferd, med tanke på at de ganske ofte er urolige. Mye unngåelsesstrategier som at de for eksempel spisser blyanten, må ofte på do, skal hente noe på gangen, mye prat med andre elevene, og mas i timen (Lærer 6).

Det som kommer frem av lærenes erfaringer, er at samtlige av elevene som møter utfordringer i lesing og skriving, bruker ulike unngåelsesstrategier. Dette kan resultere i ulik atferd hos elevene, og gjør at de kan havne i uønskede konflikter. En lærer forteller om elever som også har store utfordringer sosialt, i tillegg til å ha utfordringer i lesing og skriving. Elevene har ikke hatt så veldig mange nære relasjoner på skolen, og har tendenser til å havne i en del konflikter med andre. Læreren forklarer videre at hun har sett at de elevene som har utfordringer, ofte ikke er så god på relasjoner og venner. Elevene kan ha utfordringer med å få venner og holde på dem. Hun har sett eksempler på de kan gjøre dumme ting, som fører at andre ikke vil være med dem. Elevene vet ikke helt hvordan de skal gå fram, og flere av dem er ofte litt mer umoden enn medelevene. Læreren forteller at det nok henger sammen at de ikke klarer å finne sin plass i klassen. Også en av de andre lærerne forteller at hun har lagt merke til at det henger sammen, og forteller at det nesten ikke er vits i å begynne på det faglige, før relasjonene er på plass. Hun forteller at elevene må få venner og finne sin plass i fellesskapet og først etter det er de klare for å motta kunnskap.

En lærer sier at hun har sett hvordan elevens *selvfølelse* kan henge sammen med en elevs dysleksi diagnose. Læreren forteller at elevene kan være veldig bevisst på at de er

«dårligere enn de andre» og gjerne forteller seg selv dette hver dag. Deres selvbilde kan bære preg av dette, og hun er redd for at elevene kan «bruke» diagnosen som en slags hvilepute og hindring for motivasjon til å lære. I stedet for at elevene står i det og prøver, blir det til at elevene sier til seg selv at de «ikke kan» fordi det er utfordrende med lesing og skriving. Elevene kan tilegne seg et negativt selvbilde og følelsen av å ikke høre til. Læreren forteller videre at hun har sett flere av elevene ha utfordringer med å finne seg til rette i klassen og fellesskapet. Et eksempel er at elevene kan å ta på seg en slags klovnerrolle, og læreren påpeker at det kan være en strategi fordi de ikke klarer å mestre rollen som elev. Den manglende mestringsfølelsen, mener hun ikke kan gjøre det noe lettere for elevene å håndtere de faglige og sosiale utfordringene. Likevel er hun optimistisk, og læreren forteller at hun absolutt ikke ser på elevenes utfordringer som statiske og endelige. Hun forteller om en elev som har hatt stor fremgang, med tett fokus og oppfølging. Da at hun kom inn som ny kontaktlærer i klassen dette skoleåret, har det vært fokus på å veilede elevene i både det sosiale og det faglige. Hun forteller at det har vært viktig for henne å skape et trygt klasse- og læringsmiljø, slik at enkeltelevne også blir trygg på seg selv.

En elev jeg har, har kommet seg utrolig sosialt, noe faglig. Hvis man skal sette de to grafene opp mot hverandre har den eleven hatt en større sosial utvikling enn faglig. Men jeg ser at det er en sammenheng, og med andre elevksemples der elever ikke har vedtak om noe sosialt, men faglig, burde de kanskje ha det. De trenger ofte hjelp til å mestre elevrollen (Lærer 4).

En av de andre lærerne er også enig i at læringsmiljøet henger sammen med det sosiale. Han forteller at gode relasjoner i klassen og følelsen av mestring, kan smitte over på medelevene. Et godt oppbygd selvbilde og trygge relasjoner i klassen kan føre til at eleven føler at den har noe å bidra med. Læreren legger til at elevene kan «surfe» på et trygt læringsmiljø, både sosialt og faglig. Hvis eleven ofte forstyrrer andre og læreren må irettesette enkeltelever ofte, kan det føre til at eleven ikke føler at den bidrar til noe i klassen, forteller han. Dette kan kanskje henge sammen med at utfordringene faglig smitter over på det å ikke finne sin rolle i klassen og «utagere» på det sosiale, slik som nevnt tidligere. Under intervjuet, forteller læreren at han ser disse trekkene hos flere av sine elever i klassen, og resonerer om dette henger sammen med det utfordrende klasse miljøet hans. En annen lærer, i sammenheng med spørsmål om erfaringer rundt samarbeid med eksterne ressurser, forteller at han også tidligere hadde store utfordringer med klasse miljøet. Han fikk beskjed om å systematisk jobbe for å bedre dette, og det var en stor faktor for elevenes faglige utvikling. Gjennom et helt år

var det ressurser, internt og eksternt, inne i klassen og jobbet konkret med å forbedre klassemiljøet. Læreren sier at det er utrolig stor forskjell på klassen før, og etter dette. Klassemiljøet har kommet seg betydelig, i tillegg til det faglige læringsmiljøet. Han forteller også at han ser at det har hatt positivt påvirkning på de elevene som har hatt utfordringer i klassen, både sosialt og faglig. Læreren forteller at i dag, til tross for mye hardt arbeid det skoleåret, ville han ikke vært foruten den opplevelsen og hjelpen.

En av de andre lærerne forklarer hvordan han tror at det er et menneskelig behov, det å kompensere for de ting en ikke mestrer. De gangene man kan briljere, så gjør de elevene litt ekstra. Han merker det spesielt i de timene der elevene nødvendigvis ikke blir «hindret» av utfordringene sine.

Hvis man da har en time der de svakhetene ikke kommer til syne, de blir ikke konfrontert med det, kan de blomstre i de timene, og kanskje særlig i de lese- og skrive fagene egentlig (Lærer 1).

Han forteller videre at mestringsfølelsen er viktig for en positiv selvfølelse hos elevene. Hvis elevene kjenner mestring, kan det smitte over på de andre elevene. Også en av de andre lærerne forteller at hun har et stort fokus på at elevens mestringsfølelse bør komme frem. Hvis eleven har en annen mestringsarena enn lesing og skriving, for eksempel praktisk estetiske fag eller en interesse, er hun påpasselig å bruke det og få eleven til å blomstre. Læreren forteller at hun liker veldig godt å ha forestillinger, fremføringer, film og litt andre ting i timene enn bare regning og skriving. Elevene får mulighet til å vise seg frem på en arena hvor de føler seg trykk og mestrer noe, og ikke vil bli konfrontert med utfordringene i lesing og skriving. Læreren forteller at det er her hun ser at elevene stråler, og klassen kan se at eleven er «god til noe». Hun poengterer sitt kritiske syn på den «gammeldagse skolen», og forteller at det er så mye mer til skolen enn bare regning og skriving. Elevene har flere intelligenser, sier hun, og det blir spennende i det videre arbeidet å se hvordan fagfornyelsen vil ha påvirkning på den A4-skolen som er nå. Når det kommer til diskusjonen rundt den ordinære klasseromsundervisningen og spesialundervisningen til elevene som synes lesing og skriving er utfordrende, har lærerne ulikt syn på hvordan dette kan tilrettelegges best mulig, innenfor de rammene som er i skolen i dag.

4.2 Ordinær undervisning versus spesialundervisning?

Blant lærerne var det blandede erfaringer i forbindelse med tilrettelegging for elever som har utfordringer i lesing og skriving, både i den *ordinære klasseromsundervisningen*, og i *spesialundervisningen*. Ikke alle lærerne var enige i hvor elevene best kunne hjelpes, hvor noen lærere mente at elevene og klassen kunne styrkes ved å sette inn en spesialpedagog i *klasserommet* i den ordinære undervisningen. Andre lærere mente at elevene fikk best utbytte av *spesialundervisning utenfor klasserommet* i små grupper, eller en til en.

Når det kommer til elever som har utfordringer i lesing og skriving og hvordan de skal få tilrettelegging og spesialundervisning *inne i klasserommet* som en del av den ordinære undervisningen, er det ulike meninger hos lærerne. En av lærerne forteller at han ser en stor verdi, på flere plan, av å ha en spesialpedagog inne i klassen. I hans klasse er det utelukkende en positiv effekt for alle når spesialpedagogen er i klassen. Selv om spesialpedagogen i utgangspunktet kun er der for enkelte elever med vedtak om spesialundervisning, er denne personen med å hjelpe der det trengs. Han forklarer at det er noe med psykologien bak det, at det er to voksne i klassen og mener at det generelle læringsutbytte til elevene går opp da. I tillegg har en spesialpedagog spisskompetanse innenfor utfordringer med lesing og skriving og kunnskapen fremst i hjernen, og vet hvilke tiltak en kan sette i gang for å hjelpe elever som «strever», forteller læreren. «*De kjenner jo til problemstillingene utrolig mye bedre. Det er jo en vei å gå for skolesystemet generelt, ikke bare få inn flere voksne, men flere med spisskompetanse på akkurat disse tingene*» (Lærer 1). Han kunne selv ønske at det var mer fokus på dette i lærerutdanningen, og føler at han sitter med en generell kompetanse om alt og ingenting. Denne læreren mener altså at det er en stor verdi av å ha spesialpedagog og spesialundervisning inne i klassen fordi det gagnar flere av elevene med utfordringer.

Når spesialundervisningen foregår inne i klasserommet, forteller han at det kan være med på å «kamouflere» at en elev får spesialundervisning. Som tidligere nevnt med selvfølelse hos elever som har utfordringer, kan det være vanskelig å ville være med ut av klasserommet og fellesskapet for å få spesialundervisningen. Som læreren sier, kan de føle på å bli utelatt fra det sosiale, og er opptatt av hva de andre elevene i klassen tenker og mener. Læreren mener at nøkkelen er å få spesialundervisning i klasserommet, til fordel for den enkelte elev, men også fordel for hele klassen. Dessverre ser han at det handler mye om tid og ressurser, og det er ofte at de enkelte spesialundervisningstimene faller vekk og han må gjennomføre så langt det lar seg gjøre, en generell tilrettelegging i klasserommet.

En av de andre lærerne er også enig i at det helt klart er en fordel å ha spesialundervisningen i klasserommet, men han mener at det er viktig at den som utfører dette, er kompetent og kjent med eleven. For hans del er det like greit at han som lærer kan gjennomføre spesialundervisningen med eleven inne i klassen. Han mener at den ekstra ressursen heller kan gå rundt i klasserommet som hjelp for alle de andre elevene. Utelukkende tenker han at all spesialundervisning skal i størst mulig grad skje i klasserommet, der elevene er sosialt og faglig inkludert i fellesskapet. Det er også nevnt blant en av lærerne at det bør være mer fokus på en målrettet og tilpasset hjelp i klasserommet, så langt det er mulig. Hvis det kun handler om å gå rundt og veilede og hjelpe til med småting som å passe på at elevene finner frem til riktig sted og utstyr, synes hun det er slik at hjelpen skal skje i klasserommet.

På den andre siden, forteller læreren at det er viktig å se på hva som er målet med spesialundervisningen og valget for å ta eleven *ut av klasserommet*. Hun sier at hvis målet er å trene på for eksempel avkoding, er hun ikke for at det skal skje i klasserommet – da blir det så avslørende, med mindre eleven selv ønsker det. Hun har likevel til gode å oppleve at elever som sliter med å avkode, har lyst til å sitte å gjøre dette foran de andre elevene i klasserommet. Hvis det er målet, forteller læreren at hun er for at det skal skje utenfor klasserommet. Flere andre lærere mener også at det spørs hva målet med spesialundervisningen er, men det antas av de fleste lærerne, at elevene får større læringsutbytte utenfor klasserommet og den ordinære undervisningen. En av dem forteller at i en perfekt verden, ville det vært best å ha fullt fokus på elevene som har utfordringer, og gjennomført all deres undervisning utenfor klasserommet. Da ville elevene hatt best utbytte av hjelpen fordi spesialundervisningen er målrettet, og kun fokusert på den eleven. Han sier at som en reflektert voksen, er det fristende å si at det må jo være bedre og mer effektivt å bli tatt med ut, men læreren påpeker at den største faktoren for å gjennomføre spesialundervisningen inne i klassen, er det sosiale. En av de andre lærerne forteller at også hun har inntrykk av det er mer effektivt for elevene med utfordringer i lesing og skriving, å kunne bli tatt med ut på grupperom. Likevel, påpeker også hun at det er viktig for elevene at de får hjelp i klasserommet slik at de ikke skal føle seg annerledes. Elevenes selvfølelse og det sosiale spillet i klasserommet har en stor innvirkning på valget om å ha spesialundervisning i klasserommet eller utenfor, mener hun. En av lærerne foreslår at det kan være lurt å ta med seg grupper av elever ut, for å jobbe med samme oppgaver og utfordringer. Han tror at det kan bidra til at ikke den ene eleven som trenger ekstra oppfølging, føler seg stigmatisert eller at det er så synlig at kun denne ene elevene går ut av klasserommet.

En av lærerne forteller om to tilfeller i hans klasse, der det har vært både positivt og negativt å få spesialundervisning eller ekstra hjelp. Læreren forteller om elever som har flere timer med spesialundervisning i uken, organisert i gruppe utenfor klassen. Når elevene ikke er i klassen, forteller læreren at det frigjør ham til å kunne hjelpe resten av klassen, og spesielt de andre elevene i klassen som også synes lesing og skriving er utfordrende. En av disse elevene, synes selv at det er godt og av og til komme ut på grupperom, sier læreren. Han forteller at disse elevene har nevnt selv at det er bedre å få jobbet i roligere omgivelser, og ikke bryr seg om hva de andre i klassen tenker eller mener. Elevene trenger følelsen av å mestre og jobbe med skolearbeid, uten å bli forstyrret av uro i klassen, sier han.

På den andre siden, er det et par av elevene som fort legger merke til at elever går inn og ut av klasserommet, og han forteller at de har kontroll på hvem det gjelder. Elevene legger sammen to og to, og skjønner hvorfor akkurat de samme elevene blir tatt ut hver gang. Læreren sier at han opplever det som vanskelig da noen elever har et visst inntrykk av dem som blir tatt med ut i spesialundervisning. Han forteller at noen av elevene ikke vil bli tatt med ut, ved for eksempel opplæring av digitale hjelpemidler/verktøy, fordi de ikke vil være «en av dem». Læreren har prøvd å jobbe for et positivt syn på ekstra hjelp i klassen, og at det er en del av opplæringen å variere det å være i og utenfor klasserommet – uavhengig om det er snakk om den ordinære undervisningen, eller spesialundervisning. Etter mye arbeid med klassemiljøet har han sett en bedring i denne stigmatiseringen av elever som blir tatt med ut, og et fokus på at det skal være et trygt og godt læringsmiljø i klassen hans.

En av de andre lærerne, forteller at klassens holdninger til spesialundervisning, avhenger av elevenes syn og kunnskaper om spesialundervisning i og utenfor klasserommet. Hun mener at trygghet og læringsmiljø henger sammen, og at det ikke spiller noen rolle hvor eleven får hjelp – så lenge den får den hjelpen den skal ha. Læreren forteller at det er flere elever i hennes klasse som ønsker å bli tatt ut, fordi de ikke finner ro i klasserommet. Elevene driver konstant og sammenligner seg med hverandre, og læreren sier at elevene forteller henne at de føler seg mindre smart av å se hvor tregt de jobber i forhold til «de andre» i klassen. Da refererer hun til de unngåelsesstrategiene som elevene bruker der de blant annet later som at de gjør noe, eller hopper over oppgaver som de ikke får til. En elev har store utfordringer med atferd, og læreren forteller at hun bruker mye tid på elevens utagering. På grunn av dette, tar denne ene eleven mye av hennes oppmerksomhet, fremfor at hun kan følge opp de som trenger den faglige hjelpen. I denne sammenhengen forteller hun at det hadde vært stor nytte i at en spesialpedagog kunne tatt med de elevene som trenger hjelp til lesing og skriving ut av klasserommet, for å kunne intensivt hjelpe dem fred og ro.

Med andre ord, i en perfekt verden ville jeg tatt elevene ut med spesialpedagog fordi det er mer fokus og det er lettere å følge opp. Men i en reell verden, tror jeg det er en fordel å ha de inne, i hvert fall hvis det er elever som er opptatt av de sosiale, og ber om å ikke bli tatt ut fordi de synes det er så dumt (Lærer 1).

Når elevene blir tatt med ut av klasserommet og inn på et grupperom, mener en av lærerne at hjelpen blir mer intensiv. Da er den spisset mot akkurat det eleven trenger hjelp til, og det blir mer effektivt med spesialundervisning utenfor klasserommet og den ordinære undervisningen. Likevel, er ikke dette alltid realiteten eller en mulighet for å gjennomføre i skolen da det er mye tid og ressurser som brukes til andre hendelser i løpet av en skoledag. Lærerne forteller at de ofte står alene med flere elever som møter utfordringer med lesing og skriving, og de forteller om ulike erfaringer knyttet til opplæringstilbud og samarbeid rundt arbeidet med disse elevene.

4.3 Opplæringstilbud og samarbeid om elever som har utfordringer i lesing og skriving

Felles for alle lærerne i studien er at de har mye kunnskap knyttet til identifisering av elevene, og kommer med flere gode eksempler på *opplæringstilbud* i skolen som kan styrke elevens utvikling i lesing og skriving. Noe av det de nevner som kan bedre elevens opplæringstilbud, er et godt *skole-hjem samarbeid*, men det som problematiseres av samtlige, er oppfølgingen knyttet til ansvarsfordeling mellom skolen og hjemmet. Også en ansvarsfordeling og kunnskapsdeling innad i *lærerkollegiet* på skolene, uttrykker lærerne som utfordrende. Lærerne forteller at de ikke har mye kjennskap til *eksterne ressurser*, og at det generelt er lite diskusjon og samarbeid rundt elevens utfordringer i lesing og skriving i praksis.

Et av *opplæringstilbudene* som lærerne forteller om, er bruken av digitale hjelpemidler og verktøy. Lærerne forteller at alle elevene har tilgang til digitale verktøy via sin egen Chromebook. Dette er et tilbud som er satt i hele kommunen hvor lærerne jobber. En av lærerne uttrykker derimot en utfordring knyttet til bruken av digitale hjelpemidler hos elevene. Han forteller at et problem i hans klasse, er at elevene «misbruker» rettskrivingsprogrammet på datamaskinen. Elevene bruker ikke rettskrivingsprogrammet aktivt til å sjekke om de har skrevet ordet riktig, men velger heller å ignorere forslagene eller legge til sine egne versjoner i ordlisten. Læreren sier at det som skjer da, er at elevene legger

til ord i rettskrivingsverktøyet som korrekt, men som de har skrevet feil. Da tenker elevene at de er kvitt problemet, men det hjelper ikke når ordene er feil. Elevene bruker det digitale verktøyet og hjelpemiddelet på en ukritisk måte, og da får det ikke den effekten som er tenkt ved rettskrivingsprogrammet. Læreren sier videre at han føler ofte at flere elever blir underyttere, og «misbruker» de hjelpemidlene som er tilgjengelig. Et annet eksempel er bruken av lydbok og opplesning. Dette er et tiltak som spesielt elever med utfordringer i lesing tar i bruk, men alle har tilgang til å bruke det. Da får elevene mulighet til å få teksten opplest, og kan bruke lesetiden til å lytte på teksten, i stedet for å bruke mye energi og tid på å avkode og lese teksten. Læreren sier at flere av elevene i hans klasse, som han kategoriserer som underyttere, legger seg automatisk på det nivået som kun er å lytte til en tekst eller lydbok. De bruker det da til fordel som en enklere arbeidsoppgave, og ikke som ekstra støtte eller et læringsfremmende tilbud. Han synes at det er viktig å få frem den politiske diskusjonen om digitalisering av skolen. Det han opplever er at Chromebook ofte kan være til hinder og distraksjon, fremfor en ressurs i klasserommet, spesielt når han er alene. Han forteller at opplevelsen av å være alene og sitte med for lite kunnskap rundt temaet, gjør det vanskelig å tilnærme seg elevene med utfordringer. *«Jeg føler at jeg sitter med veldig få tiltak, et lite spekter på tiltak som jeg kan prøve ut. Og i en travel hverdag rekker du ikke sette deg ned og søke»* (Lærer 1). Det han foreslår som en hjelp og ressurs, er å ha en annen lærer/spesialpedagog i klassen som kan være med å kvalitetssikre arbeidet til elevene, og bruken av de digitale verktøyene på en læringsfremmende måte. En spesialpedagog inne i klasserommet som kan være med å identifisere hva de enkelte elevene «strever» med, og komme med forslag til opplæringstilbud som kan settes i gang for å hjelpe, forklarer han. Dette mener læreren er en mulig løsning for opplevelsen av for lite kunnskaper om opplæringstilbud som kan brukes for å bedre elevens lese- og skrivekunnskaper, og særlig knyttet til bruken av digitale hjelpemidler.

De andre lærerne er betydelig mer positiv til den digitale utviklingen og bruken av verktøyene i skolen. Flere av dem nevner bruken av Google Classroom som er et digitalt klasserom, hvor alle oppgaver og faglig kommunikasjon blir lagt ut på denne portalen. Der forteller en av lærerne at de føler det er lettere å tilpasse og differensiere undervisningen, da det ikke er noen som ser hva som er på hvem sin skjerm. Hun forteller at det blir mindre synlig at elevene får utdelt ulike oppgaver, og hun har hatt fokus på å gjøre det naturlig å bruke digitale hjelpemidler i undervisningen. Læreren forteller at hun har innarbeidet en god rutine for å ta på seg hodetelefoner for å få ting opplest hvis det skal jobbes med lengre tekster

og leseforståelse. Det gjør også at elevene kan jobbe med ulike arbeidsoppgaver i timene, for eksempel å øve seg i AskiRaski eller Salaby. Elevene har også tilgang til det digitale verktøyet IntoWords, hvor de kan få opplest tekst, rettskrivingprogram og tekstmal for skriving, forteller læreren. Læreren sier at hun har brukt mye IntoWords i skriveprosessen hvor det er ferdige maler for elevene til å skrive for eksempel eventyr, faktatekster eller fortellinger. Det har vært med på å lette arbeidet for elevens skriving når det er en klar struktur og mal foran dem, slik at de kun kan fokusere på å produsere tekst, forteller læreren. En av de andre lærerne forteller at hun bruker mye tid på leseferdigheter og lesestrategier. Hun sier at veiledet lesing er noe hun har veldig tro på, og jobber med både eksplisitt felles lesing på storskjerm, og individuelt. Fokuset er på lesestrategier og en bevisstgjøring av dette blant elevene. Læreren nevner at hun vil at elevene skal kunne fortelle og begrunne hvilken lesestrategi de velger, og bevisstgjøre dem på de ulike elementene i en tekst (innhold, form og formål). Hun forklarer at det har vært mye fokus på høytlesning, og få elevene trygg i klassen, men aldri tvinge noen til å lese høyt. De elevene som er auditivt sterke tjener godt på dette og det er inkluderende å lese høyt sammen slik at alle starter med samme utgangspunkt for arbeidet med teksten. Hun forklarer videre at det å kunne jobbe med leseforståelsesperspektivet er mulig å gjennomføre slik. Dessverre strekker ikke tid og ressurser til, for å kunne jobbe med avkodning og veiledet lesning en-til-en, spesielt dumt er det for de elevene som har utfordringer.

Dette er noe vi jobber mye med, og ofte leser jeg litt bevisst feil når jeg leser høyt selv, for å ufarliggjøre det å lese feil for å vise at det gjør vi alle. Og dette med ukjente ord og lange ord, går jeg inn og er mer fonologisk leser (Lærer 4).

Flere av lærerne nevner også differensiering og utvalg av oppgaver, både på skolen og i lekser, som et av tilbudene de mener er profitterende for elever med utfordringer i lesing og skriving. En av lærerne sier at han har tatt i bruk resultatene fra nasjonale prøver, som et utgangspunkt i arbeidet med å differensiere og tilrettelegge oppgaver. For eksempel, forteller han at store deler av klassen hadde utfordringer med å finne svar i sakprosa tekster, da fokuserte han en periode på oppgaver der elevene måtte lete-lese for å finne svar på spørsmål fra en sakprosa tekst. Eller så fant han at spesielt noen elever synes det var krevende å jobbe med drøftende svar på en oppgave, da ga læreren dem målrettede oppgaver der de måtte jobbe med dette. Læreren forteller at han skulle ønske at dette var noe han hadde tid til å gjøre hver dag, men han sier at det er utrolig vanskelig å tilpasse og tilrettelegge for hver enkelt

undervisningstime, da det ofte skjer så mye annet i timene som ikke har noe med det faglige å gjøre. Det å nivå differensiere og tilpasse undervisningen, forklarer han som et selvsagt tilbud i opplæringen, da ofte vil være faglige forskjeller i en klasse med over 20 elever. Læreverket har som regel forenklete tekster til kapitler det jobbes med, og i norsk lesing forklarer læreren at han tar i bruk disse tekstene hvor det er et mindre avansert språk, men samme innhold. Da vil mengden av tekst og språket være på et overkommelig nivå for de elevene som har utfordringer, sier han, og dette skal bidra til å skape mestring og arbeidslyst. En av de andre lærerne forteller at også hun støtter opplæringstilbud som nivå-differensiering, og for henne er det ekstra viktig å ha et godt samarbeid mellom skole og hjem. Det å lage gode avtaler og lekseplaner for elevene som har utfordringer, henger tett sammen med det å jevnlig ha god kontakt og oppfølging med hjemmet.

Det som ofte oppleves som vanskelig i arbeidet med elevene som har utfordringer i lesing og skriving, er ikke selve *skole-hjem samarbeidet*, men hvordan *ansvarsfordelingen* er mellom skole og hjem. En av lærerne forteller at hun har fokus på å informere og hjelpe foreldrene til å best mulig tilrettelegge arbeidet med lesing og skriving hjemme.

Det er jo litt sånn filmer, tips og råd som vi sender hjem til foreldrene, men det kommer an på om foreldrene bruker det du gir de. Det er det jo dessverre ytterst få foreldre som gjør, og som gidder å sette seg inn i. De forventer at skolen skal ta alt (Lærer 6).

Hun sier at foreldrene ofte er svært positive til at elevene skal bli testet og utredet, men de er ikke villige til å gjøre en innsats selv. Foreldrene forventer at skolen skal gjøre alt arbeidet, og at ikke det skal være noe problem hjemme. Det som ofte går igjen hos foreldre, sier hun, er at leksene er en ekstrem kamp. Læreren forteller at det er vanlig at foreldrene legger det over på skolen, fordi de kanskje føler det som sårt og vanskelig å jobbe med det hjemme. Hun påpeker at det handler jo om at de vil det beste for barnet sitt, men at de kanskje ikke alltid har muligheten eller kompetansen selv til å følge opp. Også en av de andre lærerne, forteller at ansvarsfordelingen og ulike forventninger, kan være utfordrende i et skole-hjem samarbeid. Han forklarer at det er ofte en selvforsterkende effekt, der ressurssterke foreldre stiller bedre ved at de ofte har gode ressurser og oppfølging fra start. På den andre siden blir det jo da motsatt effekt, forteller han. Hvor han ser sammenheng med elever som har utfordringer, ofte har mindre ressurssterke foreldre. Ikke alltid, men han påpeker at det er nok ulike grunner til at foreldrene strever med oppfølging, men kanskje det har en sammenheng med at de ikke har

et godt forhold til skole, og strever med lesing og skriving selv. Læreren forteller at på bakgrunn av dette, synes han det er vanskelig å vite hvor mye prioritering og oppfølging du som lærer skal gjøre i samarbeid med hjemmet. Han har ikke opplevd at foreldrene er negative eller går til angrep, men at det heller er vanskelig å vite hvor mye «pedagogisk arbeid» en skal pålegge til hjemmet.

En av de andre lærerne forteller at hun har opplevd foreldrene til elever med utfordringer i lesing og skriving, som å være på offensiven og obs på hva som kan gjøres for at eleven skal lykkes og mestres. Hun forteller at de foreldrene ofte gir litt mer, og står ekstra på for at elevens rettigheter i forhold til spesialundervisning og lignende, skal bli opprettholdt. Dessverre, nevner også hun at det ofte er en sammenheng mellom svake elever i skolen, og ressurssvake foreldre. «*Jeg synes det kan være vanskelig med et enda større skille mellom det som er skolens forventninger og hjemmets forventninger*» (Lærer 4). Foreldrene vet ikke helt hva de skal gjøre, og har en forventning om at det er skolen, og på skolen, elevens fremgang og arbeid skal skje. Hun forteller at det er ekstra vanskelig med de elevene som har utfordringer, som ikke blir like godt fulgt opp hjemme. Det blir enda vanskeligere å jobbe med elevens fremgang, uten støtte og oppfølging fra hjemmet. De gangene det samsvarer i forventningene mellom skole og hjemmet, da fungerer samarbeidet veldig fint, forklarer læreren. Hun forteller også at det er naturlig at det blir et tettere og hyppigere samarbeid med foreldrene til disse elevene, enn andre i klassen. Ofte er det et samarbeid som involverer utfordringer knyttet til både det faglige, og sosiale. Det læreren vil poengtere, er at hun alltid bevisst har prøvd å legge til rette for et godt samarbeid fra starten av, og særlig dette første skoleåret som kontaktlærer.

Et av grunnlagene i et godt samarbeid, forklarer læreren, involverer en god plan for både skole og lekser i arbeidet med å følge opp eleven. Hun forteller om en elev som har hatt store utfordringer med lesing, men ikke fått påvist dysleksi. Hun har jobbet med å tilrettelegge og lage tilpassede lekse- og leseplaner i arbeidet hjemme. I tillegg har eleven jobbet med AskiRaski som et supplement i lese- og skrivetreningen. Læreren forteller at ved den forrige kartleggingen, hadde denne eleven kommet seg veldig, og det viste seg at det hadde god effekt med intensiv og målrettet lekse- og leseplaner. Også en av de andre mer erfarne lærerne, forteller at hun har alltid hatt fokus på tilpassede lesker og avtaler. Det å ha egne avtaler og forventninger til elevene (og hjemmet), mener hun gjør at det blir mindre stress knyttet til usikkerhet til lærerens forventninger og hjemmets forventninger. Det som er viktig er at eleven skal lære innenfor elevens utviklingszone, slik at ikke kunnskapen stagnerer, og at foreldrene kan ha mulighet til å følge opp. Læreren forteller hun opplever at foreldrene ofte

ser at barnet deres har utfordringer, men at de ikke er villige til å sette av tid og ressurser for å jobbe med utfordringene i lesing og skriving hjemme. Foreldrene er ikke villige til å legge inn en ekstra innsats selv, og dette kan smitte over på elevene. Læreren forteller at hun opplever det som vanlig at foreldrene har en tanke om at ansvaret ligger på skolen.

Når ansvaret legges på skolen, blir det fokus på hva lærerne gjør og hvilke kunnskaper hver enkelt av dem sitter på. Samtlige av lærerne, forteller at det er for lite *teamsamarbeid* og kunnskapsdeling blant dem, i forhold til elever som har utfordringer med lesing og skriving. På generell basis, hevder en av lærerne at både hun og de andre lærerne på skolen hennes, opplever å ha for lite kunnskap om opplæringstilbud til elever med utfordringer i lesing og skriving, med tanke på hyppigheten av det i skolen. Hun mener at det burde vært større vektlagt i lærerutdanningen, og at lærere i skolen burde diskutere sammen, slik at det ikke blir skjebnesvangert hvilken lærer en har.

Jeg synes at vi skulle hatt klare retningslinjer for hvordan man jobber. At vi må bli flinkere til å snakke om det. Man skulle nesten hatt en slags sjekkliste og mer erfaringsdeling på hva som funker, og problematisere hva som ikke funker (Lærer 4).

Det å ha en lav terskel for å diskutere og vurdere en elevs utfordringer, mener hun er viktig i arbeidet fremover, for å styrke lærerens bevissthet i arbeidet med elever som synes lesing og skriving er utfordrende. Læreren forteller at hennes trygghet til spesialpedagogene på skolen gjør at samarbeidet blir mer dynamisk, og at de diskuterer og jobber *sammen* for å finne ut hvilke opplæringstilbud som fungerer og ikke.

Ved å ha en spesialpedagog tilgjengelig, helst på trinnet, påpeker en av lærerne som verdifullt, i arbeidet med å bedre delingskulturen rundt elever som møter utfordringer. Hvis det hadde vært mulig å diskutere med spesialpedagogene utenom undervisningen, og drøftet eksempler og hendelser, ville kunnskaps- og erfaringsdelingen gagnet alle. Læreren mener at det er hans ansvar å «oppdage» elevene som har utfordringer, og videre melde videre til ledelsen eller spesialpedagogisk leder. Det er ikke samme dynamiske samarbeid, som en annen lærer tidligere beskrev, og han mener at både lærere og elever hadde hatt større læringsutbytte av at det var større rom for erfaringsdeling. Han mener at lærerne trenger mer kunnskaper om opplæringstilbud for elever som møter utfordringer i lesing og skriving i skolen. Læreren påpeker at det er en lang vei mellom kunnskap og praksis, særlig uten hjelp fra eksterne ressurser som PPT.

I samarbeidsarbeidet, har noen av lærerne nevnt kjennskap til *eksterne ressurser* som PPT. En av lærerne forteller at hun opplever samarbeidsmøtene med dem som givende, men skulle gjerne sett at det skjedde oftere, og med mer fokus på enkeltsituasjoner. For hennes del, har hun en kjennskap til lesing og skriving og er trygg på det. Læreren forteller at de tiltak og råd som PPT presenterte, ikke var nytt for henne. Hun ser et større behov ved at de kunne kommet inn og observert situasjonen, og vurdert det i sammenheng med klassen. En av de andre lærerne forteller at også han har hatt noe kontakt med PPT, men at det tar lang tid å melde opp elever og få satt i gang tiltak. Han mener at det heller skulle vært bedre tilbud og tiltak internt. *«Jeg skulle ønske at det var mer tilgjengelig ressurser på skolen til å kunne komme inn å veilede lærer eller observere i klasserommet, for det skjer så mye hele tiden»* (Lærer 2). Samtlige av de andre lærerne, forteller at de har lite eller ingen erfaring med eksterne ressurser. En av dem sier at det ikke er «hennes bord» å følge opp elevene. Læreren sier at selv etter mange år i skolen, har hun lite erfaring med ekstern oppfølging av elever etter oppmelding, det er det spesialpedagogiske teamet på skolen som gjør det.

Tidligere har jeg opplevd at det egentlig er spesialpedagogen som tar seg av de tingene, det er jo de siste årene at det har vært at kontaktlærer skal blande seg inn i de greiene der. Jeg har jo skrevet oppmeldinger, men med en gang hjelpen kommer så er det jo ikke jeg som styrer det (Lærer 6).

En av lærerne forteller at det er et veldig individuelt «problem» fra klasse til klasse, og dermed oppleves som hver enkelt lærers ansvar. Elevers utfordringer i lesing og skriving er et forsømt tema, sier en av de andre lærerne. Hun forteller at de er gode på å dele erfaringer og problemløsninger, men det er da sosiale hendelser som står i fokus. Likevel, er det ikke slik at «problemet» er løst, selv om de har gode samtaler om dette på teamet. Hun forteller at ofte handler diskusjonene i lærerkollegiet om frustrasjon rundt mangelen på ressurser, kunnskap og tid. *«Vi er i manko av lærere for å kunne gjennomføre alt, når vi ser at elever sliter»* (Lærer 5). Hun sier videre at hun føler seg rådvill, der hun ofte står alene i klasserommet og har flere elever som trenger ekstra tilrettelegging. Læreren forteller at det å ha fokus på å støtte og hjelpe elevene der de er, har vært det viktigste hun kan gjøre, men at lærerkollegiet ofte er fortvilt. Manko på lærere, for lite kunnskap om opplæringstilbud, og for få ressurser til å kunne gjennomføre alt, er sentrale faktorer som må bedres i det videre arbeidet, sier læreren.

5. Diskusjon

I denne delen vil de viktigste funnene fra analysen av lærernes erfaringer med elever som har utfordringer i lesing og skriving, diskuteres i lys av visjonen om en inkluderende opplæring. Diskusjonen er delt i to, hvor det først vil fokuseres på skolens tilbud for elever med utfordringer i lesing og skriving. Her vil det sees på tre hovedfunn av analysen: (1) læreres kunnskap om utfordringene til elever i lesing og skriving. (2) Læreres usikkerhet om pedagogiske tilbud for å støtte elevens lese- og skriveutvikling. (3) Begrensning av tid og ressurser til å gjennomføre spesialundervisning, og diskusjonen om støtte til elevene innenfor eller utenfor klassen. I andre del vil analysen diskuteres i lys av en inkluderende opplæring, og hvordan læreres erfaringer kan ses i sammenheng med Florian & Spratt (2013) sine tre faktorer for en inkluderende pedagogikk *læring, sosial rettferdighet og profesjonsfellesskapet*.

5.1 Skolens tilbud til elever med utfordringer i lesing og skriving

I analysen kommer det frem at lærerne besitter mye kunnskap om hvilke utfordringer elever kan ha med lesing og skriving, og at denne kunnskapen er basert på deres lærererfaringer. Lærerne forteller at de skiller ut dem som har utfordringer ved hjelp av å sammenligne elever, basert på det som er forventet lese- og skriveutvikling. Det som er merkbart, er at lærerne bruker ulike begreper og definisjoner, for å beskrive utfordringer i lesing og skriving. Flere av begrepene som kommer opp, er for eksempel «lese- og skrivevansker», «dysleksi», «strever» og «sliter». De blir brukt om hverandre, og kan tyde på en usikkerhet knyttet til hva som ligger bak disse begrepene. Som tidligere nevnt i teorikapittelet, er det vanlig å avgrense dysleksi til å være en diagnose som gjelder manglende utvikling i lesing og skriving, på grunn av en forstyrrelse i avkodning av skriftspråket (Høien & Lundberg, 2017). Det som også kjennetegner dysleksi, er at utfordringene i lesing og skriving vedvarer i voksen alder.

Lærerne nevner ulike måter de gjenkjenner elevens utfordringer i både i skriving og lesing. Noen av lærerne forteller at de ser utfordringene til elevene, i sammenheng med hvordan utviklingen er fra 1.klasse til 5.klasse, men de kjenner ikke nødvendigvis til bakgrunnen for hvorfor vanskene oppstår, eller hvordan vanskene kan avhjelpes. Flere av faktorene som lærerne nevner er elevens muntlige skriftspråk, fonetisk skriving, oppstykket høytlesning, og manglende forståelse av innhold i en tekst. Frith (1986, i Helland 2012) deler lese- og skriveutviklingen inn i tre faser: *logografisk, alfabetisk og ortografisk*. Både lesing

og skriving har en samtidig og gjensidig virkning på utviklingen av språket vårt, og på engelsk brukes uttrykket *literacy* om dette (Helland, 2012). I norsk skole har det vært fokusert på å jobbe med lese- og skriveutvikling sammen, og legge til rette for en interaktiv prosess mellom disse to ferdighetene. Som Helland (2012) skriver, er de tre nevnte fasene kun en modell for lese- og skriveutvikling, og det er viktig å huske at læring skjer individuelt fra barn til barn.

Ut ifra lærernes erfaringer i denne studien, ser vi at de fleste elevene som lærerne refererer til, har kommet seg over den *logografiske fasen*, som begynner med at barn gjenkjenner logoer og lignende på leker og varer som de ser i hverdagen. De kan gjenkjenne deler av logoer med bilder og gjenkjenner hva den representerer, uten å nødvendigvis kunne lese bokstaver eller tekst (Helland, 2012). Det er ofte slik barnet begynner sin nysgjerrighet og utvikling, og dette kan refereres til hva lærerne sammenligner elever fra 1.klasse med. Elevene befinner seg i denne fasen ved starten av skolegangen, og bruker den til å utvikle lese- og skrivekunnskaper. Videre kommer den *alfabetiske fasen*, der barnet har kommet et steg lenger i leseutviklingen, og kan sette sammen bokstavlyder med bokstavskrift (Helland, 2012). Det er her lærerne forteller at de ser elevene begynner å knekke koden i lesing og skriving, og kobler sammen lyder og bokstaver til ord. Det gjør at elevene kan lese tekster, og gjenkjenne innhold og struktur. Dette er den kritiske fasen hvor lærerne forteller at de ser elevene faller av, og de oppdager at eleven har større utfordringer enn medelevene. For eksempel forteller lærerne at de ser at elevene ikke forstår meningsinnholdet i teksten de leser. Skillet mellom det å lære og lese, og lese for å lære, vil inngå i denne, og den neste fasen. Den *ortografiske fasen* innebærer at barnet har automatisert både lesing og skriving. Her bruker barnet lese- og skrivekunnskapene uanstrengt i hverdagen, og som et verktøy for å lære mer enn å lese og skrive på skolen (Helland, 2012). En av lærerne fortalte hvordan hun så elevens utfordringer særlig utspille seg i et ikke «typisk lese- og skrivefag» som matematikk, hvor en kan se at det anstrengte forholdet til lesing preger deres evne til læring i andre fag på skolen. Eleven har ikke tilstrekkelig avkodingskunnskap til å kunne samle informasjon fra tekstoppaver, eller å benytte seg av den i løsningen av mattestykker.

De ulike fasene av elevens lese- og skriveutvikling, kan også sees i sammenheng med Gough & Tunmer (1986) «The simple view of reading», hvor de tre fasene til Helland (2012) passer inn i forklaringen av ulike typer forståelses- og avkodingsvansker. Samlet sett, kommer det frem av lærernes erfaringer, at de har god kunnskap om identifisering av elevens utfordringer, men denne kunnskapen i mindre grad dekker praksis og undervisning. Slik det kommer frem i analysen, uttrykker de fleste lærerne at de opplever å ikke ha kunnskaper om

eller kjenne til hvilke pedagogiske tilbud som kan styrke elevenes lese- og skriveutvikling, og redusere deres utfordringer.

Ainscow & Miles (2008) mener at en inkluderende undervisning og opplæring for alle, krever ny tekning. Det handler mye om å analysere hvilke barrierer som hindrer deltakelse og læring for elever i skolen. Noen eksempler på slike barrierer kan være mangel på ressurser og kunnskap, ikke tilfredsstillende undervisningsmetoder og læreplaner, eller negative holdninger til elevers deltakelse og prestasjoner (Ainscow & Miles, 2008). For å kunne tilrettelegge best mulig for elevene som har utfordringer i lesing og skriving, har Reid (2005), som tidligere nevnt, forsket på hvilke praktiske tilnærminger som kan være med å bidra til et inkluderende klasserom. Reid (2005) mener at elevenes individuelle behov og anerkjennelse, er viktige elementer i arbeidet med en effektiv og inkluderende opplæring. En av utfordringene ligger i arbeidet med å kombinere differensiert undervisning, mens en håndterer de daglige kravene og utfordringene i klasseromsundervisningen, mener både Reid (2005) og lærerne fra studien. Lærerne mener en stor faktor i tilknytning til elever som møter utfordringer, er at klasseromssituasjonen krever mer av dem enn det som er planlagt for timen.

De fleste lærerne i denne studien kan fortelle at deres beste tilbud for å møte alle elevers utfordringer i klassen, er å differensiere og nivådele oppgavene. Prinsippet med nivådeling, peker tilbake til begrepet *transformability* til Hart et al. (2004) i *Learning without Limits*. Perspektivet til Hart et al. (2004) er at dersom lærere sammenligner, kategoriserer og grupperer elevene etter det de tror er elevens «evner», vil det innebære en forestilling om hvor elevenes begrensninger ligger. Lærere differensierer og kategoriserer da undervisningen ut ifra «mer dyktige», «gjennomsnittlige» og «mindre dyktige» elever (Ainscow & Miles 2008). I denne studien, forteller som sagt lærerne at en slik differensiert undervisning, er en av de beste tilbudene de kan gi til elevene i klassen sin. De begrunner det med at de ikke klarer å rekke over alle elevene i løpet av undervisningen. Hart et al. (2004) framholder at lærere med en tankegang om at elever har en gitt konstant «evne», mister kreativitet og oppfinnsomhet i det pedagogiske arbeidet med å overvinne elevenes utfordringer. Et større potensiale for å gi alle elever et mer tilfredsstillende læringsutbytte, finner Hart et al (2004) hos lærere som mener at elevers læring er i stadig endring, og ikke begrenset av forestillingen av «evner eller forutsetninger». I denne studien er det en av lærerne som påpeker at hun aktivt har gått inn for å utvikle lese- og skriveferdigheten til en elev, med fokus på å gjennomgå felles

læringsstrategier, gi tilrettelagte oppgaver i timene, følge egne lekseplaner og ha tett oppfølging med hjemmet. Etter en gitt periode, forteller denne læreren om en tydelig utvikling hos eleven. Det viser at hennes fokus på å tilrettelegge for alle og enkelte elever, faktisk virker, og læring er en utviklende prosess som kan påvirkes av undervisningsmetoder. I tråd med denne studien, kan det å fokusere på læringsstrategier og utviklingspotensialer hos elevene som har utfordringer, framholdes som et utviklingsområde for lærerutdanning og for skoler. Kommunen og skoleledelsen har et ansvar for å legge til rette for at lærerne føler at deres kompetanse strekker til. Med tanke på at lærernes erfaringer er begrensning av tid og ressurser, er det kanskje nettopp på dette området det vil være nødvendig å gjøre endringer og tiltak for å legge til rette for god kunnskap og praksis for en inkluderende pedagogikk i skolen.

Som nevnt, skiller Myhre (2008) mellom en inkluderende skole for lesesvake elever, og for dyslektiske elever. Hans konklusjon er at skolene i hans studie, har en inkluderende praksis for elever med mindre vansker og såkalt lesesvake. Det som analysen finner, er at elever med omfattende vansker, såkalte «dyslektiske elever», får en «modifisert» skolegang og fritak for oppgaver som læreren deres mener evnene står i veien for videre læring (Myhre, 2008, s.4). I sammenheng med denne studien, forteller også disse lærerne at de setter et skille mellom elevene som har mindre vansker, og dem som har så omfattende vansker at de faller utenfor den ordinære klasseromsundervisningen. Det kan tyde på at lærerne i studien har en tanke om at elevenes mulighet til å lære, kan begrenses av deres evner og ferdigheter.

Et av hovedfunnene til Myhre (2008), tilsier at elever med utfordringer i lesing og skriving har et dårligere selvbilde sammenlignet med deres medelever, og at det trolig skyldes manglende opplevelse av mestring. Når elevene ikke har en forventet lese- og skriveutvikling og dette skaper problemer for dem faglig sett, forteller lærerne i denne studien at de også ser en sammenheng med utfordringer i det sosiale spillet. Det påpekes av samtlige lærere at deler av utfordringene sosialt, kan knyttes til utfordringer faglig i lesing og skriving. Elevenes selvfølelse og motivasjon til å mestre elevrollen, henger sammen med å være trygge elever i klassen, påpeker noen av lærerne. Ut ifra Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen, ser vi at elevene må være i stand til å lære og utføre en handling i samspill med andre, før de kan gjøre det selv (Imsen, 2014). Hvis deres manglende læring og opplevelse av mestring vedvarer gjennom hele skoleløpet kan det ha påvirkning for deres selvbilde inn i voksen alder (Myhre, 2008).

Myhre (2008) mener at skolens praksis ikke har endret seg siste 50-årene, da han sammenligner sin skolegang på 1950-tallet, med dagens skole. Han har selv dysleksi, og påpeker at funnene i hans studie tilsier at visjonen om en inkluderende skole blir brutt når lærerne kategoriserer og begrenser elevenes læring ut ifra forestillinger om deres antatte evner. Slik det framgår av analysen, synes det som lærere fortsatt sosialiseres inn i en slik forståelse av elever som viser utfordringer med lesing og skriving. Videre synes det som lærere setter en grense for egen kompetanse som lærere, ut ifra hvor omfattende utfordringer elevene har. Når elevens utfordringer blir større enn hva læreren kan rekke over, mener de at det skal settes i gang spesialundervisning og et mer omfattende opplæringstilbud enn hva de kan tilby innenfor rammene til den ordinære klasseromsundervisningen.

Faktorer som nevnes av samtlige lærere, er at det er begrenset med tid og ressurser i skolehverdagen til å kunne følge opp alle elevene. Det fører til et delt syn blant lærerne i studien, på hvordan spesialundervisningen best kan gjennomføres, innenfor eller utenfor klassen. Når elevene får tilbud utenfor klasserommet, forteller flere av lærerne at de tenker det gir best utbytte for den enkelte eleven. Da kan læreren fokusere på de elevene som er igjen i klasserommet, og dette gjør det lettere å rekke over alle fordi den ene eleven som tar av all deres tid, får tilbud utenfor klassen. På den andre siden, mener flere lærere at hvis elevene blir tatt ut for mye, vil det ha negativ innvirkning på deres tilhørighet med fellesskapet i klassen. I denne sammenheng, forteller lærerne om en vanskelig balansegang, mellom utbytte av opplæring, og fellesskap til klassen. Florian (2013) påpeker at antagelsen om at enkelte elever trenger noe annet eller noe i tillegg til den ordinære opplæringen i klassen, har hatt påvirkning av utviklingen av både ordinær undervisning og spesialundervisning. Ainscow & Miles (2008) mener også at det er for mye fokus på spesialundervisning og elevens utbytte av denne, og for lite oppmerksomhet på å utvide den ordinære undervisningen og utvikle undervisningsformer som kan nå ut til alle elevene. Læreres usikkerhet med hensyn til pedagogiske tilbud for elever med utfordringer er kanskje ikke overraskende. Ainscow & Miles (2008) framholder at det har vært fokus på å finne læringsmåter for enkelte elever i klassen, noe er med på å segregere dem i større grad fra det felles læringsmiljøet, heller enn å fokusere på læringsmåter som gagnar hele klassen.

I denne studien ser det ut til at lærernes kunnskap om en inkluderende opplæring i forhold til elever med utfordringer, er knyttet til hvordan de ser på begrepet inkludering og slik inkludering praktiseres. Rettet mot slik lærerne i denne studien forklarer inkludering av alle elever, skriver Statped (2021a) at det er viktig med et fokus på at elever med utfordringer

i lesing og skriving, også skal inkluderes sosialt og faglig, på lik linje som andre elever i skolen. Flere av lærerne nevner at spesialundervisning handler om at all opplæring skal skje innenfor klassen for at det skal være inkluderende. Samtidig mener flere av dem, at elevene får størst utbytte av spesialundervisning utenfor klassen. Fra Statped (2021a) nevnes det to viktige momenter for inkludering av elever som møter utfordringer i lesing og skriving: (1) Læreren må sørge for at den ordinære undervisningen ikke er med på å ekskludere elever. (2) At de elevene som har behov for ekstra hjelp, skal få denne støtten og hjelpen inne i klasserommet, *så langt det er mulig*. Kanskje er det nettopp i denne formuleringen «så langt et er mulig» at risikoen for eksklusjonen av elever ligger? Når lærerne i denne studien forteller om elevenes utfordringer i sammenheng med spesialundervisningen, ser vi at de har en ekskluderende tilnærming til inkluderingen av disse elevene. Florian (2013) påpeker at det har vært, og er, en stor debatt hvorvidt spesialundervisning i seg selv er problemet eller løsningen på spørsmålet om sosial urettferdighet i opplæringen. Lærerne deler synet på hvordan spesialundervisningen utenfor klassen på en side kan være med på ikke å belaste læreren, men på den andre siden kan ekskludere elever på grunn av deres utfordringer. Ifølge Ainscow & Miles (2008), er det lærerne som er nøkkelen til utviklingen av mer inkluderende arbeidsformer. Dette støtter også Hart et al (2004) i *Learning without Limits*, og troen på at elevers evner og ferdigheter ikke er konstant, men i stadig endring.

5.2 Hva så med en inkluderende opplæring for elever som har utfordringer i lesing og skriving?

Inkluderende pedagogikk er en tilnærming til undervisning og læring, som støtter lærerne til å jobbe med individuelle forskjeller blant elever, og det legges vekt på å unngå marginaliseringen som kan oppstå når noen elever blir behandlet forskjellig (Florian & Spratt, 2013). Slik det framgår av analysen, er det ulikt syn blant lærerne på hvordan en inkluderende opplæring best kan gjennomføres for å støtte elevenes utvikling og læring. Lærerne nevner opplevelse av manglende kunnskap om relevante pedagogiske opplegg, og begrenset med tid og ressurser som grunner til at de ikke får til å gjennomføre en inkluderende pedagogikk i praksis. Lærerens kunnskaper og tro på egne ferdigheter, påvirker hvordan de tilrettelegger for en inkluderende pedagogikk i klasserommet. Hele elevens velvære og ikke bare ferdighetene, bunner i en god relasjon, og ikke minst tillit mellom lærer og eleven (Florian & Spratt, 2013). I sammenheng med denne studien kommer det frem at lærernes erfaringer kan

trekke paralleller til de tre hovedtemaene i den inkluderende pedagogikken og tilnærmingen til Florian & Spratt (2013) *forståelse av læring, sosial rettferdighet, og profesjonsfelleskapet*.

Lærerens forståelse av læring er viktig i arbeidet med å praktisere en inkluderende pedagogikk, og *forståelsen av læring* handler om å endre forestillingen om at elevers evner, setter tak eller stopper for videre læring (Florian & Spratt, 2013). Flere av lærerne i denne studien forteller som sagt, at de opplever å ikke ha kunnskaper nok om pedagogiske tilbud for alle elever, og at deres undervisning ofte blir begrenset til en forventning av hva elevene kan prestere. Lærerne i studien forteller at vurderinger og kartlegginger som blir gjort i skolen, ofte har som intensjon å finne hvilket prestasjonsnivå eleven befinner seg i, og at det kun blir brukt for vurderingens skyld. Florian & Spratt (2013) forklarer at bruken av kartlegginger bør fokusere på å fremme læring, og at vurderingen skal ses på om en form for læring. Lærerne forteller videre at de besitter få verktøy som kan hjelpe dem til å tolke og følge opp kartlegginger. Deres syn på kategoriseringen av elever med «omfattende vansker» eller «mindre vansker», skiller lærernes kompetanse til å kunne ha en inkluderende tilnærming til elevene med utfordringer i lesing og skriving. Florian & Spratt (2013) forklarer at en bør fokusere på å utvide det ordinære tilbudet, det som vanligvis er tilgjengelig for alle elever, i stedet for å planlegge noe som kun er egnet for de fleste og ta høyde for noe annerledes for de elevene med utfordringer. Det lærerne i denne studien forteller, er at tiden deres ikke strekker til, og deres opplevelse av mangel på kunnskap, fører til at de er tilfreds så lenge elevene får hjelp, uavhengig om det er utenfor eller innenfor klasserommet. De fokuserer på å ha en inkluderende undervisning for de som er i klasserommet, og Florian & Spratt (2013) mener at det å fokusere på læringsstrategier i undervisningen som kan være med å løfte hele klassen, vil fjerne tanken om at tilstedeværelsen av noen elever i klasserommet, hindrer andres fremgang. Det synes som lærerne i denne studien har en nærmere tankegang til at de elevene som har store utfordringer i lesing og skriving, er til hinder for at læreren klarer å planlegge et undervisningsopplegg som kan inkludere både dem, og de «faglig sterke» elevene i klassen.

I sammenheng med Florian & Spratt (2013) sin tanke om *sosial rettferdighet* må lærerne tro på seg selv, at de er kvalifiserte og i stand til å undervise alle barn. Det at læreren har tro på sin egen kunnskap, er med i arbeidet for å fremme læring for elevene. Lærerne i denne studien uttrykker at de opplever å ikke ha god nok kunnskap om pedagogiske tilbud og undervisningsstrategier for å inkludere alle elevene. Flere av lærerne forteller at de er usikre på sin egen kompetanse, og at i sammenheng med tid og ressurser, er det lite fokus på å bedre deres kunnskaper for å drive en inkluderende pedagogikk i skolen. Det at lærerne har såpass

gode kunnskaper om identifiseringen av vanskene til elevene når de møter utfordringer i opplæringen, foreslår Florian & Spratt (2013) at det skal betraktes som en mulighet til å tenke nytt for læreren, og således endre undervisningsstrategien, snarere enn å se på det som et problem hos elevene. Basert på denne studien, kan lærerne bli motivert av elevenes utfordringer til å tenke nytt i undervisningssammenheng, og heller fokusere på hjelp fra flere lærere, slik at de elevene som har utfordringer kan få «tilrettelagt undervisning» i klassen. Ved å identifisere elevers utfordringer med utgangspunkt i at læring ikke har begrensninger, kan det tenkes at det vil øke elevenes mulighet til å delta i det felles læringsmiljøet i klassen.

En av lærerne forteller at hun har sett egne elever blomstre i praktisk arbeid der det har vært et annet fokus enn kun lesing og skriving i alle fag, og hun støtter seg på Høien & Lundberg (2017) sitt begrep om *multisensorisk stimulering* i undervisningen, der elevene tar i bruk ulike sanser. Florian & Spratt (2013) mener at læreren må konsentrere seg om hva som skal læres, og hvordan, i stedet for hvem som skal lære det. Hvis elevene får delta og ha medbestemmelse i hvilke strategier og arbeidsoppgaver som skal brukes i undervisningen, vil det føre til at elevene engasjerer seg i læringen (Florian & Spratt, 2013). Det som samtlige lærere påpeker, er at med tanke på hyppigheten av elever som faller utenfor den ordinære undervisningen i skolen, burde det være mer fokus på å diskutere hvilke utfordringer som ligger i en inkluderende opplæring for alle. En av lærerne forteller at hun skulle gjerne sett at det ikke var skjebnesvangert hvilken lærer elevene har, med mer fokus på et læringsfellesskap blant lærerne der det kan deles erfaringer og kunnskaper om gode opplæringstilbud. Det kan se ut som at lærerne i denne studien har en tanke om at eleven er i fokus med dens «evner og forutsetninger», noe som kan være med å hindre en inkluderende opplæring, i stedet for å fokusere på lærerens egen kunnskap og læringsevne.

Den kunnskapen som lærerne savner, og mulighet for erfaringsdeling handler om det *profesjonsfellesskapet* Florian & Spratt (2013) forklarer, altså arbeidet med å bli en aktiv profesjonell i samarbeid med andre. En av lærerne forteller at hun er spent i sammenheng med den nye læreplanen, hvordan den kan hjelpe til med å sette retningslinjer for en inkluderende opplæring. Som læreren forteller, har Fagfornyelsen fokus på nettopp det å inkludere alle elever i et fellesskap, og det påpekes at det er et felles ansvar for alle voksne i skolen.

Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. (...) I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø, skal mangfold anerkjennes som en ressurs
(Utdanningsdirektoratet, 2021).

I denne analysen forteller en av lærerne at det gjerne skulle vært slik at fokuset på en inkluderende opplæring og prinsipper for dette, var mer fokusert på i lærerutdanningen. Han sier at etter fem år som student på lærerskolen, sitter han igjen med en generell kunnskap om alt og ingenting, men ikke om det som faktisk er relevant i arbeidet og visjonen om en inkluderende skole. Ut ifra lærernes erfaringer i denne studien, viser det seg dessverre at det ofte er slik at læreren står alene i et klasserom, og opplever mangel på kompetanse, tid og ressurser til å gjennomføre en inkluderende opplæring. Et nivåddifferensiert undervisningsopplegg, basert på antagelsen av elevers «evner», virker å være lærernes svar på inkludering. I arbeidet for en inkluderende praksis i skolen blir lærere også oppfordret til å lære i samarbeid med andre, og må være villige til å fortsette sin faglige utvikling for å utvikle en mer inkluderende praksis (Florian & Spratt, 2013). Videre forklarer Florian & Spratt (2013) at utfordringen med utviklingen av en inkluderende pedagogikk, er å endre måten lærere tenker på inkludering fra mesteparten eller noen, til *alle*.

Lærerne i denne studien erfarer at prosessen med å utvikle en inkluderende pedagogikk, ikke har kommet skikkelig i gang. De er usikre på egen kompetanse, og de opplever lite tid og ressurser til utvikling av et profesjonsfellesskap. Slik som lærernes erfaringer tolkes, ser det ut til at det er blitt fokus på spesialisert kunnskap i skolen, og denne spesialiseringen står i veien for lærernes tiltro til at egen kunnskap er god nok. I sammenheng med dette, forteller flere av lærerne at deres syn på spesialundervisning handler om tilgjengeligheten av spesialpedagoger i skolen, og hvordan deres kunnskap som lærer oppleves som «ikke god nok» til å utøve den ønskelige inkluderende pedagogikken.

En inkluderende pedagogikk baserer seg på tidligere nevnte Hart et al. (2004) sin tankegang, som søker å fjerne grenser fra forventningene til *både lærere og elever*, ved å gi alle muligheten til å lære i et fellesskap som ikke vurderes av evner og ferdigheter. Derfor avviser den inkluderende pedagogikken at tilnærmingen til barns læring begrenses av evner, og skal være med på å øke elevenes deltakelse i, og redusere deres ekskludering fra, et inkluderende opplæringsfellesskap i skolen (Florian & Spratt, 2013).

6. Avsluttende refleksjoner

Formålet med denne studien er som nevnt innledningsvis, å bidra til mer kunnskap om hvordan inkludering og læringsfellesskap henger sammen med elevers utfordringer i lesing og skriving. Det har vært fokus på å studere lærernes erfaringer for hvordan de kan ivareta elever med utfordringer, inn i den ordinære undervisningen og læringsfellesskapet. Studiens forskningsspørsmål er «*Skolens opplæringstilbud og visjonen om inkluderende opplæring. En analyse av opplæringstilbudet til elever som møter utfordringer med lesing og skriving.*» Gjennom teori, analyse og diskusjon, er dette forskningsspørsmålet prøvd besvart, og det som kommer frem av studien, er at lærere har gode kunnskaper om identifisering av elevers utfordringer i lesing og skriving. Lærerne forteller at elevene har utfordringer med blant annet høytlesning og leseforståelse, rettskriving og dårlig fonetisk bevissthet. Dette henger sammen med det Høien & Lundberg (2017) forklarer som sentrale faktorer i kartleggingen av elevers lese- og skriveutfordringer. Det poengteres også av lærerne i denne studien, hvordan elevenes manglende mestringsfølelse kan påvirke selvfølelsen, og utspille seg i flere sosiale utfordringer, i tillegg til det faglige. Som nevnt, forteller Imsen (2014) at elever vil aktivt oppsøke situasjoner som gir dem positivitet og mestring, og unngå situasjoner som de vet kan gi dem utfordringer. Denne angsten for å mislykkes kan sees i sammenheng med elevenes selvfølelse og mestring knyttet til deres utfordringer i lesing og skriving. Hvis lærerne legger til rette for at elevene opplever mestring, kan det styrke elevenes selvfølelse, engasjement og deltakelse i opplæringen (Florian & Spratt, 2013). Selv med lærernes mange gode erfaringer og kunnskaper knyttet til identifisering av utfordringene til elevene, viser det seg at lærerne i studien opplever å ikke kjenne godt nok til opplæringstilbud for å ivareta en inkluderende pedagogikk og praksis i skolen. Lærerne i studien opplever at lite tid og ressurser en sentrale faktorer for begrensede muligheter for et inkluderende opplæringstilbud for alle elever. I tillegg, forteller lærerne om utfordringer med etableringen av et profesjonsfellesskap og en delingskultur.

Som tidligere nevnt, har Myhre (2008) forsket på hvorvidt lesesvake elever og elever med dysleksi, blir inkludert i grunnskolen. Det han kommer frem til er at elever med «mindre vansker» får en inkluderende opplæring, men når vanskene blir «mer omfattende», får elevene en «*modifisert*» skolegang som fratrar dem muligheten til å lære i et fellesskap. Videre skriver Myhre (2008) at visjonen om den inkluderende skolen blir brutt når elevenes diagnose blir kategorisert og sortert etter elevenes læringsmulighet, og begrenser deres mulighet til videre

læring. Myhre selv har dysleksi, og sammenligner sin skolegang på 1950-tallet med dagens skole på begynnelsen av 2000-tallet, hvor det viser seg at det ikke er store forandringer i praksis.

Til sammenligning med denne studien, viser det seg altså at lærerne i dagens skole ikke har en opplevelse av tilstrekkelig kunnskap om en inkluderende pedagogikk og opplæring. Lærerne har ikke tro på at de selv har gode nok kunnskaper for å kunne tilby et tilstrekkelig opplæringstilbud for alle elever, inkludert dem med utfordringer i lesing og skriving. Til videre forskning, ville det vært interessant å sett på hvordan man kan endre praksisen om at elever med store utfordringer i lesing og skriving, blir plassert i spesialundervisning utenfor klassen. Tallene fra Utdanningsdirektoratet (2018) viser at andelen elever som får spesialundervisning utenfor klassen har gått ned, men fortsatt er 60% av elevene ekskludert fra læringsfellesskapet med spesialundervisning utenfor klassen. Dagens skole har fortsatt en vei å gå for en inkluderende opplæring, og spesielt lærernes tiltro til egen kompetanse er avgjørende for å etablere en inkluderende praksis i skolen (Shevlin et al., 2013). I sammenheng med denne studien, ville det vært interessant å også sett på hvordan skolens ledelse, kommunen og andre instanser kan sette inn tiltak og ressurser i forbindelse med en ønsket kompetanseheving blant lærerne. Det vil være nødvendig å etablere et profesjonsfellesskap blant lærerne, og kursing og utveksling av kompetanse kan bidra til å minske deres opplevelse av usikkerhet knyttet til pedagogiske tiltak for elever med utfordringer i lesing og skriving. Det er ikke lærerne alene som har ansvar for en kompetanseheving på disse områdene. Skoleledelsen, kommunen, og lærerutdanningen må omstille seg til en inkluderende opplæring, og følge opp ansvaret for å bedre læreres kunnskaper om opplæringstilbud til elever med utfordringer i lesing og skriving.

Referanser

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). *Making Education for All inclusive: where next?*
- Befring, E. (2004). Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærming. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (3.utg., s. 45-68). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology, Qualitative Research in Psychology*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010) *Exploring inclusive pedagogy*. Hentet fra: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L. (2013). *Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed*.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice*.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading, and reading disability*.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. & McIntyre D. (2004). *Learning without Limits*.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om: Inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2017). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I Buntling, M. (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s.136-164). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kilpatrick, D.A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. New Jersey: John Wiley Sons Inc.
- Kleven, T.A. & Hjørdemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=4>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lundetræ, K & Mossige, M. Ordgjenkjenning og leseforståelse hos elever på 4. og 5. trinn. I Gabrielsen, E. (Red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. (s. 96-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, H.A.S. (2004). Om lese- og skrivevansker – dysleksi. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (3.utg., s. 217-235). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Maxwell, J.A. (2008). *Designing a Qualitative Study*.
- Myhre, T.J. (2008). *En inkluderende grunnskole for lesesvake og dyslektiske elever?* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra:
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NSD. (2021, 19.mars). Norsk senter for forskningsdata. *Om NSD*. Hentet fra:
<https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Reid, G. (2005). *Dyslexia and Inclusion. Classroom approaches for Assessment, Teaching and Learning*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Salen, G.B. (2015). Skolegang og livsmestring – tett på dysleksiens utfordringer. *Bedre skole* 4/2015. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolegang-og-livsmestring-tett-pa-dysleksiens-utfordringer/>
- Shevlin, M., Winter, E. & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher

perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119-1133.

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021a): *Dysleksi og inkludering*. Hentet fra:

<https://www.statped.no/dysleksi/dysleksi-og-inkludering/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021b): *Ulike typer lesevansker*. Hentet fra:

<https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/ulike-typer-lesevansker/>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.).
Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2018): *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og*

spesialundervisning? Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet (2019): *Utdanningsspeilet 2019*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/tallog-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet (2021): *Overordnet del. Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?curriculum-resources=true>

Vedlegg

- *Vedlegg 1*: Svar fra NSD
- *Vedlegg 2*: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
- *Vedlegg 3*: Intervjuguide
- *Vedlegg 4*: Eksempler fra NVivo

Vedlegg 1 – Svar fra NSD

18.12.20. Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 709920 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 med vedlegg den 18.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

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 hvilken type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.2021.

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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

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 behandles 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 lenger 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 om behandlingen 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). Teams og zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skolens opplæringstilbud til elever som har utfordringer med lesing og skriving, og visjonen om inkluderende opplæring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra til mer kunnskap om skolens opplæringstilbud til elever som har utfordringer med lesing og skriving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er som sagt å bidra til mer kunnskap om skolens opplæringstilbud til elever som møter utfordringer med lesing og skriving.

Forskningsspørsmålet er: «Skolens opplæringstilbud – visjonen om inkluderende opplæring.

En analyse av elever som møter utfordringer med lesing og skriving». Dette

forskningsprosjektet er et masterstudium i utdanningsvitenskap, profil spesialpedagogikk 2020/2021 ved Universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger, institutt for grunnskolelærerutdanning, spesialpedagogikk og idrett er ansvarlig for prosjektet. Anne Nevøy er veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørsel om å delta i dette prosjektet fordi du er lærer på mellomtrinnet. Gjennom din tid som lærer har du hatt elever som har møtt utfordringer med lesing og skriving.

Rekrutteringen har skjedd gjennom snøballmetoden hvor jeg har fått din kontaktinformasjon gjennom kontakter i mitt nettverk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil gjennomføres et intervju, enten fysisk eller digitalt via Teams/Zoom.

- Intervjuet vil ta ca. 30-45 min å gjennomføre
- Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet med en ekstern lydopptaker
- Intervjuet vil bli lagret, transkribert og aidentifisert på en ekstern, kryptert enhet

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder ved behandlingsansvarlig institusjon under dette prosjektet som vil ha tilgang til personopplysningene.

Data og lydopptak vil bli oppbevart og lagret på en ekstern enhet som er kryptert. Det vil bli brukt et program for kryptering med passordlås. Transkripsjonene vil bli avidentifisert, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er slutten av november 2021. Ved prosjektslutt vil all data slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Universitetet i Stavanger, institutt for grunnskolelærerutdanning, spesialpedagogikk og idrett, 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:

- Katharina Olsen: katharina.olsen34@gmail.com, 46965951
- Anne Nevøy, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger: anne.neoy@uis.no, 90686109
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn. personvernombudet@uis.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Nevøy
(Veileder)

Katharina Olsen
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skolens opplæringstilbud til elever som har utfordringer med lesing og skriving, og visjonen om inkluderende opplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kvalitativt intervju/gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

1. Utdanning

- Utdanningsbakgrunn
- antall år i skolen

2. Lesing og skriving

- I løpet av dine år i skolen – har du møtt elever som har hatt utfordringer med lesing og skriving?
- Kan du på et generelt nivå beskrive hvordan slike utfordringer kommer til uttrykk?
- Hva vil du si er tegn på at elever har utfordringer med lesing og skriving?
- Hva er dine erfaringer med hensyn til hvordan dette kommer til uttrykk faglig – sosialt?
- Elevers selvfølelse?
- Har du erfaringer med tester/kartleggingsmateriell i denne sammenheng?

3. Kollegiet/team

- Er dette en type utfordringer dere er opptatt av i lærerkollegiet?
- Kan du gi eksempler på hvordan dere arbeider med dette i kollegiet, på teamet – i klassene?
- Hva er dine erfaringer med hensyn til gode pedagogiske tiltak i klassen – kan du gi eksempler?
- Hva er dine refleksjoner om hjelpe elever i klassen –versus - hjelp utenfor klassen?
- Hvilken betydning mener du ulike tiltak har for elevs faglige og sosiale utvikling?
- Hvordan samarbeider dere på team?

4. Samarbeid med elev og foresatte

- Hva er dine erfaringer når det gjelder samarbeid med elev og foresatte når elever har utfordringer med lesing og skriving?

5. Eksterne ressurser

- Hva er dine erfaringer med hensyn til samarbeid med ressurser utenfor klassen?
- som spes.ped.koordinator, PPT?

6. Inkludering

- Kan du si noe om dine refleksjoner over skolens tilbud til denne elevgruppen og skolens visjon om inkludering?
- Ser du en forskjell på sosial inkludering og faglig inkludering? Hvordan?

Nøkkelord: erfaring, skolens tilbud, lesing og skriving, klassemiljø, inkludering og samarbeid.

Vedlegg 4 – Eksempler fra NVivo

Skjermbilder med eksempler fra NVivo:

- Kategorisering og koding av data
- Transkribering av intervju

DATA

Name	Files	Referen...
Erfaringsdeling	5	11
Eksterne ressurser	6	13
Teamsamarbeid	5	8
Foreldresamarbeid	6	16
Foreldreansvar	5	11
Inkludering	6	25
Spesialundervisning	3	7
I klassen	6	16
Tiltak	6	18
Utenfor klassen	6	13
Tegn på vansker	6	19
Digitale verktøy	4	9
Kartlegging	5	10
Selvfølelse	6	27
Sosial sammenheng	6	24
Utdanning og erfaring	6	7

CODES

Name	Files	Referen...
Tegn på vansker	6	19

Reference 1: 1.83% coverage

Jeg føler det er ekstra tydelig med det skriftlige. Det er noe visuelt du har foran deg. Mens det muntlige er dialekt, de legger litt over til dialekt når de leser, og da kan det fort smette unna om det faktisk er en vanske de har eller om det bare er en glipp.

Reference 2: 3.57% coverage

mange av de skriver utrolig fonetisk og nesten litt barnslig. Veldig sånn rett fram, fonetisk. Så jeg prøver å grave i hvorfor de gjør det.

Reference 3: 3.57% coverage

Så har jeg merket det i kontekst med klassen min, og hørt det med andre som har hatt klassen tidligere, at de har mye sosiale problemer, og det gir jo ringvirkninger og en kan jo se at det kan skje i mine timer at faglige timer kan forsvinne til sosiale ting og drama. Hvis de samme tingene skjer hvert skoleløp, kan de gjøre at de går glipp av å lære det i utgangspunktet.

Reference 4: 8.29% coverage

f eks en staveprøve. Jeg ser jo at det er et par ting som går igjen som feil hos flere i min klasse. Det ene er doble konsonanter også er det jo så klart de som skriver fonetisk på alle måter, men det blir jo gjerne kokt opp til at de skriver enkle konsonanter i stedet for doble, og stumme lyder/bokstaver.

Reference 5: 2.07% coverage

Min oppfatning er at de problemene (lese og skrive utfordringer), jeg føler at de elevene som er svake i grammatikk, norsk grammatikk, de strever med så mye forskjellig. At det ligger kamuffert om det er språk som hindrer, knyttet opp til om de er faglig svake eller språklig svake.

DATA

Name	Nodes	Refer...
A - intervju	15	57
AI - intervju	16	39
E - intervju	14	34
F - intervju	14	40
L - intervju	13	27
S - intervju	15	36

E - intervju

Start Time	End Time	Transcript	Speaker
00:03:16.9	00:04:48.8	...nngat også elever med dysleksi. Og hvordan har du sett disse vanskelige konshie frem? E: Ja, har møtt elever med lese og skrivevansker, elever med påvist dysleksi og elever med andre generelle lese og skrivevansker som har rett på spesialundervisning. Også har jeg hatt eller møtt på elever som har slitt med lesing, men ikke såpass at de får lovfestet krav om en IOP. Men har slitt med f eks leseforståelse.	
		K: Hvordan ser du disse elevene/vanskene i klasserommet? E: En liten felles indikator er at de nekter å lese å høyt. En annen ting er hvis det er diskusjoner, felles litterære samtaler eller diskutere en tekst. Så kan det være at de prøver å skjule seg litt i mengden, at de ikke blir med i aktiviteter eller diskusjoner. K: F eks i skolearbeid? E: Det går tregt, sånn generelt det går tregere enn gjennomsnittet i klassen. Du kan gjerne se at de tar ekstra lang tid på å komme i gang, kanskje litt med vilje eller ikke, for å unngå å bli konfrontert med noe de sliter med. Ellers er det, hvis de spørs om hjelp og, du legger merke til at de sliter hvis det er å finne svar mellom linjene i en tekst, da er det ofte en liten indikator på at leseforståelse ikke er helt på stell. På skrivning... er det og, hvis det er generelt mye skrivefeil, f eks med dysleksi er det lettere å se det på ren tekst enn hvis de leser for deg.	