



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
MGL400M

Semester: Høst og vårsemester

År: 2023

Forfatter: Jarle Rødne Mala

Veileder: Åse Kathrine Gjesten

Tittel på masteroppgaven: Dysleksivennlig skole – læreres selvrapporing om bruk av varierte arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse og vurdering for læring på en dysleksivennlig skole

Engelsk tittel: Dyslexia friendly schools - teachers' selfreporting about their use of varied approach to teaching, methods that assures understanding and assessment for teaching in a dyslexia friendly school

Emneord:
#spesialpedagogikk #dysleksi #lesevansker
#dysleksivennligskole #lesing
#helskoletilnærming

Antall ord: 24 048

+ antall vedlegg/annet: 3

Stavanger, 02. Juni 2023

Forord

Nå har jeg gått på grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn ved Universitetet i Stavanger i 5 år. Gjennom studieløpet har jeg gjort meg opp nye erfaringer, opplevelser og bekjentskap. Underveis i studieløpet har jeg hele tiden hatt en interesse i lese- og skrivevansker, og vært opptatt av å lære hvordan og hva man skal gjøre for å hjelpe disse elevene. Det var derfor helt naturlig at jeg valgte dette emnet å skrive masteroppgaven min i. Nå rettes blikket mot nye opplevelser og forhåpentligvis nye bekjentskap, som en ferdig utdannet lærer i grunnskolen.

I denne anledning vil jeg rette en stor takk til veilederen min gjennom dette prosjektet, Åse Kathrine Gjestsen. Hun har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger på teksten min, hjalp meg med å snevre inn oppgaven og er en stor del av grunnen til at jeg til slutt har kommet i mål. Jeg vil også takke Mari, samboeren min, for å hele tiden være støttende og grei gjennom hele prosessen. I tillegg vil jeg si at jeg setter pris på forståelsen fra venner og særlig familie, for at jeg ikke alltid kunne komme på besøk eller være med på ting fordi jeg har jobbet med oppgaven. Jeg skal gjøre opp for det i sommer!

En stor takk rettes også til lærerne og medstudentene mine ved Universitetet i Stavanger, og alle de ulike praksislærerne jeg har hatt opp gjennom årene for å gi meg kunnskapen og ferdighetene jeg skal ta med meg inn i arbeidslivet. Til slutt vil jeg også få takke skolen og lærerne som stilte seg disponible og gikk med på å svare på spørreundersøkelsen min slik at jeg fikk samlet inn dataene studien bygger på.

Jarle Rødne Mala

Universitetet i Stavanger, 02.06.23

Sammendrag

Formålet med denne studien er å finne ut om man kan se et gjennomsyret fokus blant lærerne ved en dysleksivennlig skole på en rekke områder knyttet til undervisningen deres. Det ble derfor undersøkt hvilken grad lærerne varierer sin bruk av arbeidsmåter, tar i bruk metoder som sikrer forståelse, legger opp vurderingssituasjoner etter prinsippene for vurdering for læring og i hvilken grad de lar elevene medvirke i saker som angår dem. I tillegg ble det sett på hvordan en helskoletilnærming til undervisning kan se ut, der dysleksivennlige skoler ble trukket frem som et eksempel. Disse områdene er sentrale for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er begrenset med forskning på dysleksivennlige skoler, og særlig med tanke på hvordan dette spiller inn på en helskole tilnærming blant lærerne.

For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene ble det tatt i bruk kvantitativ metode i form av et spørreskjema som gikk ut til alle lærerne ved informantskolen. På de første spørsmålene var N=25, og på resten var N=23. Alle i utvalget var lærere som jobbet ved en dysleksivennlig skole. Forskningsprosjektet var basert på relevant teori om lesing, dysleksi, arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse, vurdering for læring og om helskoletilnærming til undervisning. Lesebegrepet som er brukt er i hovedsak den noe utvidede forståelsen med lesekompetanse.

Fra prosjektets resultater kan man se at lærerne først og fremst tenker på organiseringen og uttrykksformer når de tenker på begrepet varierte arbeidsmåter. I tillegg kom det frem at lærerne ser ut til å faktisk variere når det kommer til disse elementene, i tillegg til at de også ofte tar i bruk metoder som kan sikre elevenes forståelse. De fleste lærerne i utvalget bruker også ofte eller alltid resultatene fra prøver til å justere sin egen undervisning, samtidig som de også opplyser å gi tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. Et område de kan se ut til å ha et større potensiale er når det kommer til å involvere elevene i egen læring.

Forord	1
Sammendrag	2
1. Innledning	5
1.1 Bakgrunn og formål	5
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.3 Begreper og avgrensing	6
1.4 Oppgavens disposisjon	7
2. Teori	7
2.1 Leseferdighet	7
2.1.1 Lesing i et literacy perspektiv	8
2.1.1.2 Lesekompetanse på ungdomstrinnet	10
2.2 Dysleksi	11
2.2.1 Dysleksi og vansker med læringsutbytte i fag på ungdomstrinnet	12
2.3 Helskole tilnærming	14
2.3.1 Helskole tilnærming til lesekompetanse	15
2.3.2 Dysleksivennlig skole som helskole tilnærming	18
2.3.2.1 Hva er dysleksivennlige skoler?	18
2.3.2.2 Kriterier for å bli en dysleksivennlig skole	19
2.4 Undervisningsformer som styrker læringsutbyttet til elever med dysleksi	23
2.4.1 Skolen arbeider aktivt for å fremme tilpasset opplæring gjennom bruk av varierte arbeidsmåter	23
2.4.1.1 Varierte arbeidsmåter for elever med dysleksi	25
2.4.2 Skolen benytter metoder som sikrer forståelse	26
2.4.2.1 Metoder som sikrer forståelse og elever med dysleksi	28
2.4.3 Elevmedvirkning	30
2.5 Vurdering som redskap for å styrke læringsutbytte til elever med dysleksi.	31
2.5.1 Skolen har gode rutiner for “vurdering for læring”...	31
2.5.1.1 Vurdering generelt	31
2.5.1.2 Vurdering for læring spesielt	32
2.5.1.3 Vurdering for læring og elever med dysleksi	34
3. Metode	35
3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode	36
3.2 Valg knyttet til spørreundersøkelse som metode	36
3.3 Utvalg	38
3.4 Utarbeiding av spørreskjema	41
3.5 Innhenting av datamateriale fra spørreundersøkelse	44
3.6 Validitet	44
3.7 Reliabilitet	46
3.8 Forskningsetiske refleksjoner	46
3.9 Analyse	47

4. Resultat	49
4.1 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 1: I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de fremmer tilpasset opplæring gjennom bruk av varierte arbeidsmåter?	50
4.2 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 2: I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de tar i bruk metoder som sikrer forståelse?	54
4.3 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 3: I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de praktiserer vurdering for læring?	56
4.4 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 4: I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de lar elevene medbestemme i valg av undervisningsmåter og vurderingsformer?	59
5. Drøfting	60
5.1 I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de fremmer tilpasset opplæring gjennom bruk av varierte arbeidsmåter?	61
5.2 I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de tar i bruk metoder som sikrer forståelse?	64
5.3 I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de praktiserer vurdering for læring?	66
5.4 I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de lar elevene medbestemme i valg av undervisningsmåter og vurderingsformer?	69
5.5 Hvordan bidrar det å være en dysleksivennlig skole til at varierte arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse, vurdering for læring og elevmedvirkning blir et gjennomsyret fokus blant lærere på hele skolen?	69
6. Avslutning	70
6.1 Begrensninger ved studien og forslag til videre forskning	70
Litteraturliste	72
Vedlegg	78

1. Innledning

Hver skoleklasse inneholder et mangfold av elever fra ulike bakgrunner, med ulike interesser og ulike styrker. Gjennom studieårene mine har jeg alltid hatt en interesse i hvordan man kan støtte og hjelpe de elevene som har en form for utfordring. Gjennom praksisperiodene ble jeg introdusert for begrepet dysleksivennlige skoler. Dette er skoler som har en målsetning om å tilegne seg og praktisere best mulig undervisning for elever med lesevansker. For å få utmerkelsen har Dysleksi Norge satt 10 kriterier som må oppfylles. Ett av disse kriteriene er utgangspunktet for denne studien.

1.1 Bakgrunn og formål

Noe som er viktig med tanke på å etablere en studies pålitelighet er at hensikten med studien er klart formulert, samtidig som det også blir tatt opp hvor viktig problemet er (Merriam, 2002, henvist til i Postholm & Jacobsen, 2017, s. 129). I denne studien er hensikten å finne ut hvordan det å være en dysleksivennlig skole bidrar til å få et gjennomsyret fokus på ulike områder blant alle lærerne. Det er begrenset med forskning på dysleksivennlige skoler, og særlig med tanke på hvordan dette spiller inn på en helskole tilnærming blant lærerne. Gjennom denne studien håper jeg derfor å kunne belyse dette temaet. De områdene jeg skal undersøke om lærerne har en helskole tilnærming til, er hentet fra Dysleksi Norges (u.å. A) åttende kriterium for å bli en dysleksivennlig skole. Kriteriet ser slik ut:

“Skolen arbeider aktivt for å fremme tilpasset opplæring gjennom å legge til rette for varierte arbeidsmåter. Skolen benytter metoder som sikrer forståelse, har gode rutiner for «vurdering for læring» og involverer elevene i egen læring” (Dysleksi Norge, u.å. A)

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg har valgt for oppgaven min er *“Hvordan bidrar det å være en dysleksivennlig skole til at varierte arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse, vurdering for læring og elevmedvirkning blir et gjennomsyret fokus blant lærere på hele skolen?”* med følgende forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de fremmer tilpasset opplæring gjennom bruk av varierte arbeidsmåter?

2. I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de tar i bruk metoder som sikrer forståelse?
3. I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de praktiserer vurdering for læring?
4. I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de lar elevene medbestemme i valg av undervisningsmåter og vurderingsformer?

Hvert av de fire forskningsspørsmålene har fokus på ulike aspekter av Dysleksi Norge (u.å. A) sitt åttende kriterium for å være en dysleksivennlig skole. Forskningsspørsmålene er avgrenset til å bare søke svar på i hvilken grad lærerne tar i bruk varierte arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse, vurdering for læring og elevmedvirkning i valg av undervisningsmåter og vurderingsformer. Forskningsspørsmålene spør ikke direkte om hvilke arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse og vurderingsformer lærerne benytter seg av. Likevel vil dette bli tatt opp i drøftingsdelen av oppgaven, da det er med på å gi et mer helhetlig bilde av hvordan lærerne ved den aktuelle skolen arbeider innenfor de ulike områdene. Dermed får jeg sett på om arbeidsmåtene, metodene og vurderingsformene er i tråd med det forskning sier om god praksis i møte med elever med dysleksi.

1.3 Begreper og avgrensning

Denne oppgaven er som nevnt nært knyttet til kriterium nummer 8 for å være en dysleksivennlig skole. I kriteriet er varierte arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse, vurdering for læring og elevmedvirkning sentrale begreper. Dysleksi er en komplisert lærevanske som innebærer ulike nyanser og områder (Høien & Lundberg, 2019, s. 33). For å holde oppgaven spisset og til en rimelig lengde, ble det besluttet å avgrense oppgavens fokus på leseaspektet ved dysleksi, og ikke vie så mye tid til skriving. I tillegg til disse begrepene vil "helskoletilnærming" spille en stor rolle gjennom oppgaven. Dette er et begrep som innebærer at hele skolen jobber i samme retning (MacKay, 2008, s. 223), og er den norske oversettingen til Sædberg (2022) på det engelske begrepet whole-school approach. Det er denne oversettingen som vil bli brukt for å beskrive dette begrepet videre i teksten. Som problemstillingen og forskningsspørsmålene tilsier er også oppgavens fokus avgrenset til kriterium nummer 8 for de dysleksivennlige skolene. I datainnsamlingen er det brukt kvantitativ metode i form av en spørreundersøkelse sendt ut til lærerne ved en dysleksivennlig skole. Dataene er deretter bearbeidet og analysert ved hjelp av SPSS.

1.4 Oppgavens disposisjon

I kapittel 2 vil først temaet leseferdighet bli presentert ved hjelp av aktuell teori, før det blir gått inn på dysleksi. Dette er gjort for å gi litt bakgrunnskunnskap om lesing og hva som kjennetegner normallesere, for så å se på hva lese- og skrivevansken dysleksi har å si for denne ferdigheten. Deretter vil begrepet helskoletilnærming bli presentert, sammen med hvordan dysleksivennlige skoler er et eksempel på en slik tilnærming. Videre blir hvert av aspektene ved kriterium 8 for å bli en dysleksivennlig skole presentert i lys av teori, og hvordan disse kan spille inn på elevenes læringsutbytte. I kapittel 3 vil studiens forskningsprosess bli presentert fra start til slutt. Deretter blir resultatet fra dataene som kom inn gjennom spørreundersøkelsen lagt frem i kapittel 4, før resultatene til slutt blir drøftet i lys av relevant teori i kapittel 5. En oppsummering av funnene, begrensninger ved studien og forslag til videre forskning blir presentert helt til slutt i teksten. I oppgaven er det også vedlagt informasjonsskrivet (vedlegg 1) og spørreundersøkelsen (vedlegg 2) som ble sendt til skolen som deltok i studien.

2. Teori

2.1 Leseferdighet

Noe av det første man lærer når man begynner på skolen er å lese. Dette er også en av de ferdighetene all videre læring bygger på (Kunnskapsdepartementet, 2017 A, s. 2). Det finnes flere ulike syn og definisjoner på lesing. Et slikt syn finner man i Gough og Tunmers (1986, s. 7) "The Simple View of Reading". Denne forklaringen er fremstilt som ligningen $\text{leseforståelse} = \text{språkforståelse} \times \text{avkodning}$. The Simple View of Reading er en kognitiv modell, og sier dermed noe om hvilke kognitive ferdigheter som er involvert i lesing. De to ferdighetene som leseforståelse består av, er gjensidig avhengige av hverandre for at man skal kunne forstå det man leser (Høien & Lundberg, 2019, s. 49). Det å kunne avkode ord går ut på å kjenne igjen skrevne eller trykte ord med utgangspunkt i det alfabetiske systemet (Høien & Lundberg, 2019, s. 350). I denne prosessen brytes ordet ned til ulike segmenter som representerer ulike lyder. For å få god leseflyt vil man være avhengig av at avkodingen er både hurtig og presis. Språkforståelsen innebærer både begrepsforståelse, ordforråd, syntaktisk kompetanse og artikulatorkompetanse (Høien & Lundberg, 2019, s. 234). Om elevene har et godt ordforråd, og vet hva ulike begreper betyr, vil det ha en positiv påvirkning

på elevenes leseforståelse, og bidra til at man kan gjenkjenne og avkode ordene raskere (Høien & Lundberg, 2019, s. 70).

2.1.1 Lesing i et literacy perspektiv

En annen måte å forstå lesing på finner man i lesing i et literacy perspektiv. Her spiller også konteksten og målsettingen lesingen skjer med en rolle. Et literacy perspektiv på lesing vektlegger blant annet hvordan elevene bruker leseferdighetene som redskap for å lære i de ulike fagene (Skaftun, 2015, s. 16). Her handler det altså om hva det er man kan bruke lesingen til.

Begrepet literacy kommer opprinnelig fra det engelske språket, og har senere blitt tatt i bruk i norsk faglitteratur. Ordet har flere ulike bruksområder og betydninger avhengig av sammenhengen det brukes i. Ofte er betydningen knyttet til kompetanse (Skaftun, 2015, s. 16). Denne betydningen støttes også av Frønes og Jensen (2020, s. 11), som har oversatt det engelske begrepet reading literacy til lesekompetanse. Dette er også den oversettingen av begrepet som kommer til å bli brukt resten av denne teksten når reading literacy skal omtales. OECD sin definisjon på lesekompetanse er

“Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society.” (OECD, 2019, s. 28)

Definisjonen trekker frem fem aspekter ved lesingen som til sammen utgjør lesekompetanse: det å kunne forstå, bruke, evaluere, reflektere over, og å engasjere seg i tekster. I tillegg viser den noen funksjoner lesingen har, ved å ta opp å oppnå mål, utvikle kunnskap og potensial, og til slutt å kunne delta i samfunnet.

Læreplanverket til Kunnskapsløftet 2020 (LK20) trekker frem hva man skal kunne bruke leseferdighetene til. Dette kommer blant annet til syne i de fem grunnleggende ferdighetene de har definert: digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, det å kunne lese, det å kunne regne og det å kunne skrive. I den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017 B, s. 12) står det at de grunnleggende ferdighetene spiller en sentral rolle for elevenes faglige utvikling. Ferdighetene er viktige i alle fag, men noen av fagene har mer ansvar for utviklingen av de enkelte ferdighetene enn andre. I tillegg er de nødvendige med tanke på læring og utvikling, og er på denne måten en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin

kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017 A, s. 2). Lesing som grunnleggende ferdighet er beskrevet på denne måten i rammeverket for de grunnleggende ferdighetene:

“Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte. Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing.” (Kunnskapsdepartementet, 2017 A, s. 14)

Her ser man at synet på lesing som grunnleggende ferdighet tilsynelatende er basert på OECD sin definisjon av lesekompetanse, da både elementene og målene ved lesingen i stor grad er de samme. I læreplanens definisjon legges det også vekt på at lesing kan skje både på papir og digitalt. Dermed er lesing på PCer og nettbrett også en del av lesingen innenfor denne definisjonen.

Høien og Lundberg (2019, s. 133) skriver at det å kunne forstå tekstene man leser er målet med all lesingen. For å klare å forstå tekster, er man avhengig av å kunne koble det man leser til egne forkunnskaper om emnet (OECD, 2019, s. 28). Denne prosessen innebærer både bokstavkunnskap og kunnskap om hvordan tekster relateres til omverdenen. Om bokstav- og begrepsforståelse tar Høien og Lundberg (2019, s. 134) opp at tekster blir vanskelige å forstå om mer enn 20% av ordene i et avsnitt er ukjente. Videre peker også på at leseforståelse er et samspill mellom leseren og teksten, noe som gjør at de nevnte bakgrunnskunnskapene og erfaringene til leseren kan gjøre det lettere å forstå tekster (Høien & Lundberg, 2019, s. 137). All lesing må ha et formål, enten det er at man liker å lese, eller at man leser for å tilegne seg kunnskap om et gitt emne (OECD, 2019, s. 28). Dette kommer også til syne i både OECD og LK20 sine definisjoner, ved at begge trekker frem ting som lesingen kan tilrettelegge for.

Det å reflektere over tekster er en viktig ferdighet innen lesekompetansebegrepet fordi lesing er interaktiv. Dette går ut på at innholdet i tekster kan påvirke hvordan man ser omverdenen, mens omverdenen kan påvirke hvordan man møter tekster (OECD, 2019, s. 29). Også i dette arbeidet er bakgrunnskunnskaper sentralt, da dette er med på å påvirke hvordan man oppfatter og tolker tekstene. Det å reflektere og vurdere er dessuten en av ferdighetsområdene som trekkes frem som sentrale når det kommer til å lese (Kunnskapsdepartementet, 2017 A, s. 15). Der står det at dette området av lesingen blant annet handler om å kommentere tekster med

utgangspunkt i egne meninger og å forholde seg kritisk til tekster basert på egne synspunkter, analyser og vurderinger.

Å engasjere seg i tekster handler om mye av det samme som de andre komponentene. Blant annet handler det om å se nytten i å lese, og å kunne bruke lesing til ulike formål basert på hva som trengs (OECD, 2019, s. 29). Under dette aspektet ved lesing faller blant annet leseglede og bruk av lesestrategier. OECD (ibid) trekker videre frem at for å få engasjerte lesere må man dyrke denne leseleden, gi elevene kontroll over hva de leser, gi elevene innblikk i det sosiale aspektet ved lesing, og skape hyppige lesesituasjoner.

Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 49) skriver at å ha kunnskap om hva som kjenner de ulike typene tekster, hva tekst er og hvilken funksjon tekstene har, er viktig for at man skal klare å lese. Videre trekker de frem at for at lesingen skal bli vellykket, er det viktig at leserens ferdighetsnivå og tekstens utforming og innhold samsvarer. Dette krever kunnskap om hvordan man leser den bestemte teksten, og har de nødvendige strategiene for å kunne oppnå målet man har med lesingen. Definisjonene sier også noe om hvilket mål lesekompetansen skal ha for elevene. Hos OECD (2019, s. 28) er dette å kunne oppnå sine mål, utvikle sin kunnskap og potensial, og kunne delta i samfunnet.

2.1.1.2 Lesekompetanse på ungdomstrinnet

I kompetansemålene i norsk etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9) står det blant annet at elevene skal kunne bruke lesingen sin til å:

- “lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
- lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk
- utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon
- gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer

- bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster
- bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer”

I disse målene ser man at de ulike elementene i lesekompetansebegrepet fortsatt er gjeldende. Flere av kompetansemålene tar opp det å reflektere over ulike typer tekster, deres formål og litterære trekk. Man kan også legge merke til at målene tar det for gitt at avkodingsferdighetene er tilstrekkelige når elevene er kommet til dette punktet i utdanningen. Når det kommer til det å avkode ord, er det i hovedsak to ulike måter dette kan gjøres på: ortografisk og fonologisk (Høien & Lundberg, 2019, s. 50). Gode og/eller erfarne lesere, slik som man ofte finner på ungdomstrinnet, leser som regel ortografisk. Dette vil si at avkodingen er automatisert, og man klarer å lese uten å tenke over hva som står i teksten (Ehri, 2005, henvist til i Høien & Lundberg, 2019, s. 60). Det å forstå tekster går nå mer på den implisitte informasjonen og å lese mellom linjene. Fisher og Frey (2019, s. 151) tar opp at det på ungdomstrinnet legges mer vekt på å lese for å finne informasjon. Når man er kommet opp på ungdomstrinnet er tekstene i tillegg ofte lenger og de inneholder ofte mer fagbegrep. Dette gjør det viktig å hele tiden gjennomgå og forklare nye ord og begreper som elevene ikke har møtt på tidligere.

2.2 Dysleksi

Dysleksi er en vanske de aller fleste har hørt om, men ikke alle vet hva den innebærer. Snowling (2013, s. 2), en av de ledende ekspertene på dysleksi, skriver at, litt avhengig av hvilke kriterier man setter, har cirka 3-10% av befolkningen disse vanskene. Hvordan vansken blir definert og forklart varierer en god del. En av definisjonene på dysleksi finner man hos Lyon (1995, sitert i Helland, 2014, s. 112):

“Dysleksi er en av flere avgrensede lærevansker. Det er en spesifikk språkbasert vanske som er medfødt, og som er karakterisert ved problemer med ordavkodning, noe som vanligvis avspeiler utilstrekkelige fonologiske prosesseringsferdigheter. Disse ordavkodingsvanskene er ofte uventede i forhold til alder og andre kognitive og akademiske ferdigheter; de er ikke en følge av generelle utviklingsforstyrrelser eller sensorisk avvik. Dysleksi viser seg ved varierende vansker ved ulike aspekter av

språket, noe som i tillegg til problemer med lesing, ofte inkluderer et fremtredende problem med å lære seg ferdigheter i å skrive og stave.”

I denne definisjonen legges det vekt på at vanskene er medfødte og uventede i forhold til alder og kognitive ferdigheter ellers. Dysleksi er altså ikke en vanske som oppstår plutselig i løpet av livet, men noe man har hatt fra fødsel av. Definisjonen trekker også frem et par ting elever med dysleksi typisk har vansker med. Her nevnes blant annet ordavkodning. Hulme et. al. (2020, s. 503) skriver at vanskene til elever med dysleksi i stor grad er knyttet til dette området og til staving. Mens de erfarne leserne som nevnt ofte leser ortografisk, står elever med dysleksi typisk fast i den fonologiske avkodingsstrategien. I den fonologiske ruten må grafemene kodes om til fonem, altså lydene som til slutt skal artikuleres. I møtet med lavfrekvente eller ukjente ord, fungerer denne ruten også som en back-up mekanisme (Lonigan, 2003, sitert i Høien & Lundberg, 2019, s. 69).

I tillegg til å slite med å avkode vanlige ord, har elever med dysleksi også vansker med avkodning av nonord (Høien & Lundberg, 2019, s. 35). Vanskene med avkodingen henger som definisjonen sier sammen med vansker med fonologisk prosessering. Denne ferdigheten er knyttet til fonemisk bevissthet, som Helland (2014, s. 106) beskriver som “kunnskapen en må ha om lydstrukturen i språket sitt for å kunne lære å lese, også kalt det alfabetiske prinsipp. Gode avkodingsferdigheter gjør dermed leseren i stand til å uttale, gjenkjenne og få tilgang til ordets mening (Høien & Lundberg, 2019, s. 48).

Dysleksi er en vedvarende vanske, som man ikke kan bli helt kvitt (Høien & Lundberg, 2019, s. 35). Likevel kan vanskene bli mildere gjennom tilpassede og spesifikk trening og veiledning. Dette kan gjerne være gjennom et grundig og balansert syn på elevenes lesekompetanse (Risiko & Walker-Dalhouse, 2019, s. 105). Å sette inn målrettede tiltak tidlig kan også hjelpe elever som ikke har dysleksi, men som av andre grunner har falt bakpå i leseopplæringen (Klinkenberg, 2017).

2.2.1 Dysleksi og vansker med læringsutbytte i fag på ungdomstrinnet

Vansker med avkodning gjør seg også gjeldende på ungdomstrinnet. En undersøkelse av lesevansker blant voksne viste at 11-15% av voksne i Norden kunne regnes som svake lesere. Av disse var vanskene med avkodingsferdighetene betydelige (Arnbak, 2004, henvist til i Høien & Lundberg, 2019, s. 48). I studien ble personer mellom 16 og 65 regnet som voksne.

At vanskene med avkoding er til stede blant voksne tyder på at de også er å finne hos ungdomsskoleelever. Her skal elevene i utgangspunktet være ortografiske lesere, men det er ikke alltid tilfelle med elever med dysleksi. Elever som sliter med å lese ortografisk har en tendens til å sløyfe endelser i ord, legge til endelser eller forveksle formlike ord (Logometrica, 2021, s. 28).

Et av elementene ved lesing som grunnleggende ferdighet var å forstå. For elever med dysleksi på ungdomstrinnet er ofte lesetempoet lavt, med få ord per minutt (Høien & Lundberg, 2019, s. 33). Dette er ofte på grunn av de svake ordavkodingsferdighetene, og kan ha en negativ påvirkning på leseflyten. Begrepet leseflyt kan forklares som en bro mellom avkoding og forståelse, men der fokus på automatisering av tekniske aspekter ved lesingen gjør at det blir gitt mer oppmerksomhet og energi til leseforståelsen (LaBerge & Samuels, sitert i Tønnesen & Uppstad, 2018, s. 173). Ferdigheten går ut på å lese tekster hurtig og korrekt, samtidig som det også er med god prosodi (National Reading Panel, 2000, henvist til i Høien & Lundberg, 2019, s. 272). Når avkodingen ikke er automatisert, og lesingen går sakte, kan det føre til at man bruker så lang tid på å stave seg gjennom ord at man mister sammenhengen (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 28). Dette vil igjen gå utover forståelsen. Slike vansker med hukommelsen i forbindelse med leseprosessen er en vanlig årsak til at eldre elever leser dårlig (Catts et. al., 2005, sitert i Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 29).

I tillegg til å påvirke forståelsen, kan vanskene også ha en negativ effekt på leserens evne til å engasjere seg i tekster. Ofte er lesingen mer tidkrevende enn for klassekameratene, og elever med dysleksi på ungdomstrinnet sliter ofte med motivasjonen (Skaftun & Solheim, 2019, s. 43). I studier av norske ungdomsskoleelever er i tillegg følelsen av nederlag dobbelt så vanlig hos elever med lesevansker som hos de uten (Bru, 2008, henvist til i Skaftun & Solheim, 2019, s. 43). Elever med dysleksi kan begynne å unngå lesing, noe som hindrer dem i å utvikle ferdighetene (Høien & Lundberg, 2019, s. 254), noe som igjen kan bidra til at man ikke får videreutviklet ferdighetene.

Høien og Lundberg (2019, s. 143) skriver at dårlige lesere på ungdomstrinnet ofte er passive. De klarer dermed ikke å ta i bruk strategier for å ta inn informasjon som er gitt i tekster, til å avkode og forstå ord, eller justere sin egen forståelse. Alt dette er kjennetegn på det Hoem og Wagner, 2022, s. 195) har oversatt til strategiske handlinger i, utover og med tekster. Lesingen deres er preget av at de ikke leser oversiktlig, ikke planlegger, ikke leser om igjen,

ikke noterer eller oppsummerer og ikke klarer å tilpasse lesingen sin til den enkelte teksten. De klarer altså ikke å overvåke egen lesing (Høien & Lundberg, 2019, s. 143). Dette gjør det vanskelig å kunne bruke lesingen, da ulike tekster krever ulike innganger.

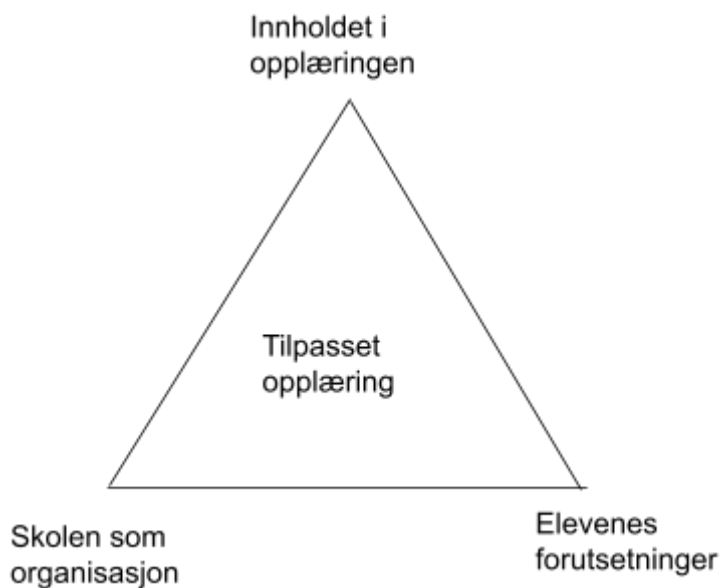
Også i forhold til kunnskapen om tekster og deres funksjon kan elever på ungdomstrinnet med dysleksi få problemer. Ofte kjennetegnes disse elevene av at de har lite bakgrunnskunnskaper om emner, lite fleksibel bruk av lesestrategier og at de leser lite (Skaftun & Solheim, 2014, s. 43). Dette går utover samspeillet mellom leseren og teksten. I tillegg er tekstene på dette punktet i utdanningen mer avanserte, og inneholder mer fagspesifikke begreper. Her møter elevene stadig på ukjente ord som de gjerne ikke har hørt før. Disse ordene har derfor ikke et nøyaktig ordbilde som kan plassere ordet i leserens leksikon eller ordforråd, noe som gjør overgangen fra avkodning til artikulasjon mer usikker (Høien & Lundberg, 2019, s. 65).

2.3 Helskole tilnærming

Ved en skole er det mange ansatte, og alle bringer med seg noe eget som kan være verdifullt for de andre lærerne. Ved å ha jevnlige møter og diskusjoner kan lærerne dele sin kompetanse, og tilegne seg aspekter fra andre sin. Kanskje kommer man frem til noen prinsipper og verdier som alle lærerne er samstemte om at er gode. Et begrep man kan bruke for denne måten å tenke på er *whole-school approach* (MacKay, 2008, s. 223). Dette er et begrep som innebærer at hele skolen jobber i samme retning, etter felles retningslinjer og grunntanker. I et innlegg på UiS sine nettsider oversatte Leif Tore Sædberg (2022) *whole-school approach* til helskole tilnærming.

Jenssen og Roald (2014 A, s. 12) sin figur som viser didaktiske kategorier i tilpasset opplæring tar opp noen momenter som kan gå under en helskole tilnærming. Figuren viser at opplæring består av mer enn bare undervisning og individuelle tilpasninger i fag, men også handler om hvordan skolen som organisasjon legger opp til denne måten å tilnærme seg opplæringen på. Kategoriene som trekkes frem er innholdet i opplæringen, elevenes forutsetninger og skolen som en organisasjon.

Figur 1: Didaktiske kategorier i tilpasset opplæring (Jenssen & Roald, 2014 A, s12)



Føringene for innholdet i opplæringen er det læreplanene som står for. Planene sier noe om hva elevene skal ha lært seg etter å ha avsluttet trinnet, og hvilke områder elevene skal ha vært innom. De er likevel formulert på en måte som åpner for både tolkning og tilpasninger ved de enkelte skolene (Jenssen & Roald, 2014 A, s13). Når det kommer til elevenes forutsetninger, trekker Jenssen og Roald frem akademiske og sosiale ferdigheter, så vel som elevenes motivasjon og interesser som viktige faktorer.

Den siste siden ved tilpasset opplæring i figur 2 er skolen som organisasjon. Denne delen kan inneholde både hvordan klassene er organisert med blant annet størrelse på elevgrupper, men kan også innebære skolens overordnede mål og visjoner (Jenssen & Roald, 2014 A, s. 13). Nettopp dette med at skolen har overordnede mål og visjoner er sentralt. En viktig del av tilpasset opplæring er at skolen som helhet må jobbe sammen for å skape et slikt læringsmiljø for alle elevene (Lyngsnes & Rismark, 2014, s142).

2.3.1 Helskole tilnærming til lesekompetanse

Fountas og Pinnell (2018, s. 7) trekker frem hvilken verdi det har for elevenes leseutvikling at skoler jobber gjennomgående med lesekompetanse på systemnivå. De skriver at det å gi elever god lesekompetanse på skolen, kan oppnås ved å gjøre skolen om til en kultur der alle elever har lik tilgang til øving i lesekompetanse uavhengig av lærer, klasserom og klassenivå. Dette legger dermed en god del ansvar på skolen som system, da dette krever en høy grad av

kompetanse, organisering og innsats for å oppnå. For å få et slikt system forslår Fountas og Pinnell (2018, s. 7) fire designelement som kan kjennetegne et slikt skolesystem: 1) delt visjon og kjerneverdier, 2) delte mål, delt språk og felles ansvar, 3) høyt kompetansenivå blant lærerne, og 4) en kultur bygd på kontinuerlig profesjonslæring.

Det første designelementet dreier seg om at skoler må ha verdier og en visjon som er overordnet til arbeidet skolen gjør, og at dette fokuset ikke forsvinner til tross for eventuelle skolepolitiske endringer. Denne måten å tenke på er systemisk tenkning, der skolekulturen er bygd fra de tankene og samhandlingene mellom de ansatte ved skolen. (Jensen & Roald, 2014 A, s. 101) De ansatte kommer sammen frem til hvilke verdier og hvilken visjon som skal danne grunnlaget for deres skolekultur, og jobber sammen i retning av skolens visjon. Dette innebærer at alle ansatte ved skolen har et delt ansvar for hver elevs utvikling i lesekompetanse (Fountas & Pinnell, 2018, s. 8).

Delt mål, delt språk og felles ansvar er element nummer to. Her dreier det seg om at lærere skal slutte å tenke *mine* elever og *mitt* klasserom, og heller tenke *våre* elever og *vårt* klasserom. At alle jobber i samme retning og med ansvar for alle elevene, gjør at elevene blir møtt på en konsekvent måte uavhengig av lærer. Dette gjør at elevene føler seg verdsatt, og at skolen har interesse i utviklingen av deres kompetanse (Fountas & Pinnell, 2018, s. 9).

I det tredje designelementet trekkes det frem fire essensielle områder av lærereksperter. 1) Et repertoar av teknikker for observasjon og vurdering; 2) klar visjon for ferdigheter i lesing, skriving og språk, 3) dyp kunnskap om tekster samt dens kjennetegn og krav, og 4) ekspertise i å iverksette en utvalg av forskningsbaserte tiltak. Senere i oppgaven vil det bli gått nærmere inn på område 1, 3 og 4. I de neste avsnittene skal fokuset være på det andre området: klar visjon for ferdigheter i lesing, skriving og språk.

Blant tingene Fountas og Pinnell (2018, s. 12) tar opp når det kommer til område 2: klar visjon for ferdigheter i lesing, skriving og språk, er en modell som viser hvilke strategiske handlinger som skjer når en leser prosesserer en tekst. Modellen har delt handlingene inn i tre ulike typer arbeid som skjer. I tabellen nedenfor ser man Hoem og Wagner (2022, s. 195) sin oversatte versjon av denne modellen, tilpasset av meg til å gjelde for ungdomstrinnet.

Tabell 1: Hoem & Wagners (2022, s. 195) oversettelse av Fountas & Pinnells (2018, s. 12) *Systems of Strategic Actions, tilpasset til ungdomstrinnet av meg selv.*

Koder	Beskrivelser
Arbeid i selve teksten	
Lete etter og bruke informasjon.	Bruker strategier for å ta inn den informasjonen som er gitt i teksten for å forstå innhold og formål til teksten Bruker kilder på en kritisk og hensiktsmessig måte Bruker informasjon for å støtte opp om egne argumenter i ulike muntlige og skriftlige sjangre
Overvåke og selv-korrigere	Bruker egenvurdering, hverandrevurdering og fremovermeldinger for å vurdere egen leseflyt og leseforståelse og bruker strategier for å rette opp feil selv.
Arbeide med ord	Bruker strategier for å avkode og forstå nye ord Bruke strategier for å bygge opp ett vidt ordforråd, som blant annet inneholder fagbegrep
Lese med flyt	Sjekker og modellerer leseflyt. Forekommer gjennom blant annet repetert lesing, lesefadderordning og frileasing.
Tilpasse lesingen	Tilpasser lese måten til den aktuelle teksten og oppgaven
Oppsummere	Oppsummerer tekst Svarer på spørsmål til tekst
Arbeid utover teksten	
Predikere	Bruker strategier for å predikere hva teksten vil handle om. Legger merke til overskrift, bilder, hvordan teksten er strukturert, aktiverer forkunnskap om emnet
Syntetisere	Justerer sin egen forståelse for å imøtekomme ny kunnskap
Lage forbindelser til personlige erfaringer, kunnskap om verden og andre tekster	Lager forbindelser mellom teksten og seg selv, andre tekster eller verden
Lage inferenser	Tenker på hva forfatteren kan mene, men ikke eksplisitt har skrevet
Kritisk arbeid med teksten	
Analysere	Definerer type tekst Finner forfatter og legger merke til aspekt ved forfatterens håndverk Legger merke til tekstens struktur, litterære kvaliteter, plot og karakter
Kritisere	Tenker kritisk om teksten og vurderer tekstens formål, relevans og troverdighet

Fountas og Pinnell (2018, s. 11) skriver at arbeid i selve teksten handler om at leseren prosesserer informasjonen som blir gitt i tekster for å finne frem til den overfladiske meningen i teksten. Videre trekker de frem at arbeid i selve teksten er viktig for å forstå det

forfatteren eksplisitt prøver å få frem. Ferdighetene som trekkes frem i denne typen arbeid henger på denne måten sammen med metoder som sikrer forståelse. I beskrivelsene av ferdighetene blir det å forstå også trukket frem flere ganger.

I arbeid utover teksten er man forbi den mer eksplisitte meningen i tekster, og er mer inne på det som skjer mellom linjene. Fountas og Pinnell (2018, s. 12) skriver at det å tenke utover teksten gjør leseren i stand til å forstå teksten på et helt annet nivå, og dermed også få med det forfatteren har antydnet, men ikke eksplisitt sagt. De mener i tillegg at for å virkelig forstå enhver tekst, kreves det underkategoriene i arbeid utover teksten.

Det kritiske arbeidet med teksten handler om å gjøre leseren i stand til å gjøre seg opp meninger om tekster, oppdage sjangertrekk og fordommer, samt å se begge sidene av en sak (Fountas & Pinnell, 2018, s. 13). I forhold til ferdighetene i OECDs (2019, s. 28) definisjon på lesekompetanse ser man at ferdighetene som går under kritisk arbeid med teksten i stor grad er knyttet til det å evaluere.

Det fjerde designelementet Fountas og Pinnell (2018, s. 16) trekker frem er en kultur bygd på kontinuerlig profesjonslæring. Med dette menes det at skolens ansatte alltid prøver å utvikle seg. Dette kan være ved å følge med på utviklinger i klasseromsforskning, eller det kan være å lære av hverandre. Et eksempel de trekker frem er jevnlig møter for lærere fordelt på klasser, fag eller trinn, med fokus på profesjonsutvikling (Fountas & Pinnell, 2018, s. 18). Akkurat dette er noe som norske skoler allerede holder på med i fellestiden. Der samles de ansatte, enten alle sammen, eller i fag- og trinngrupper, og enten får faglig påfyll eller planlegger for sine trinn.

2.3.2 Dysleksivennlig skole som helskole tilnærming

Et eksempel på en helskole tilnærming til skoleorganisering finner man i Dysleksi Norge sin satsing, dysleksivennlige skoler. Dysleksivennlige skoler er et sentralt aspekt ved denne oppgaven, da problemstillingen og forskningsspørsmålene bygger på det åttende kriteriet for å bli sertifisert av Dysleksi Norge.

2.3.2.1 Hva er dysleksivennlige skoler?

Dysleksivennlige skoler er først og fremst en utmerkelse som blir gitt av Dysleksi Norge til skoler som oppfyller deres kriterier for hva som kjennetegner god undervisning for elever

med dysleksi. Skoler kan være flinke til å forholde seg til elever med dysleksi uten å ha fått denne sertifiseringen, og utmerkelsen viser bare om skolene har søkt til og blitt sertifisert av Dysleksi Norge. Selve ideen om dysleksivennlige skoler stammer fra den britiske dysleksiforeningen sin *Dyslexia Friendly Schools* (Dysleksivennlig skole, u.å.). Da foreningen startet initiativet, var målet deres å utarbeide noen kriterier som skoler skulle jobbe for å innfri. Kriteriene skulle ikke bare gi bedre undervisning for elever med dysleksi, men også en bedre undervisning generelt. En av tankene med prosjektet var at ved å bli dysleksivennlig, ble skolene samtidig også læringsvennlige (MacKay, 2008, s. 225). Dette vil si at en god del av tiltakene og undervisningsmåtene som er viktige for elever med dysleksi, også er til hjelp for de andre elevene. De dysleksivennlige skolene skulle i tillegg ha mer fokus på selve læringsprosessen enn på resultater. Det at disse skolene også skal være læringsvennlige går ut på å legge til rette for at alle elever har den støtten og de forutsetningene som trengs for å prestere best mulig (MacKay, 2008, s. 225).

Dysleksi Norge deler ut utmerkelsen her til lands ved at skolene sender inn en søknad om å bli sertifisert. Søknadene vurderes en gang på våren og en gang på høsten hvert år. I søknaden skal skolen beskrive hvordan de arbeider med hvert av de 10 kriteriene Dysleksi Norge har satt som skal kjennetegne dysleksivennlige skoler, i tillegg til å sende inn skolens plan for IKT, kartleggingsplan, leseplan og plan for god foreldreinformasjon. Sertifiseringen koster 20.000,- kroner, samtidig som det også er et krav at skolene er medlem av Dysleksi Norge (Dysleksivennlig skole, 2020). Å bli en dysleksivennlig skole er med andre ord en også en kostbar prosess.

2.3.2.2 Kriterier for å bli en dysleksivennlig skole

I tabell 2 kan man se de 10 kriteriene til Dysleksi Norge som skolene må tilfredsstille for å bli sertifisert som en dysleksivennlig skole. Kriteriene er både en slags oppskrift på det Dysleksi Norge mener kjennetegner god praksis for elever med dysleksi, i tillegg til at de også skal være til hjelp for skolen på systemnivå. Aas (2021, s. 157) trekker blant annet frem at kriteriene skal være med på å gi et miljø på skolen som gjør bekymringer og løsninger til et felles ansvar.

Tabell 2: *Kriterier for å være dysleksivennlig skole (Dysleksi Norge, u.å. A)*

Kriterie 1	<p>Skoleledelsen og lærerne har drøftet hva skolen kan gjøre for elever med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og/eller språkvansker og har besluttet at skolen har som målsetting å være en dysleksivennlig skole. En dysleksivennlig skole skal til enhver tid etterstrebe å jobbe etter faglige retningslinjer. Søknaden bør behandles i alle skolens organer og ligge inne i virksomhetsplanen.</p> <p>HUSK: Beskriv i korte trekk hvordan prosessen har forløpt. Ta med hele personalet, foreldre og elever i dette arbeidet.</p>
Kriterie 2	<p>Dysleksivennlige skoler skal være gode skoler for elever med lese- og skrivevansker, men også matematikkvansker og språkvansker. HUSK: Beskriv hvordan dere som skole jobber med matematikkvansker og språkvansker. Det er ønskelig på sikt å ha et godt planverk for alle tre områder.</p>
Kriterie 3	<p>Skolen arbeider kontinuerlig med kompetanseheving av lærere på områdene lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker, samt god pedagogisk bruk av IKT-hjelpemidler.</p> <p>HUSK: Beskriv både hva dere har gjort, og hva dere planlegger for å videreutvikle/opprettholde kompetansen.</p>
Kriterie 4	<p>Skolen har et læremiddeltilbud som sikrer alle elever tilgang til alt fagstoff. Skolen har innarbeidet gode rutiner for bruk av lese- og skrivestøttende teknologi (LST), digitale lærebøker og/eller lydbøker. Skolen har en rutine for hvordan elever som trenger kompensering, får opplæring, oppfølging og tilgang til disse.</p> <p>HUSK: Legg ved skolens plan for IKT.</p>
Kriterie 5	<p>Skolen arbeider aktivt for å skape et godt læringsmiljø og har fokus på klasseledelse og god struktur i undervisningen. Det foregår et kontinuerlig holdningsskapende arbeid ved skolen for å sikre at alle elever føler seg trygge og respekterte. Skolen har gode rutiner for både elevmedvirkning og foreldresamarbeid. Det er viktig at en dysleksivennlig skole jobber målrettet med åpenhet rundt det å ha spesifikke vansker.</p>
Kriterie 6	<p>Skolen har innført en rutine for kartlegging av elevene som gjør at elevenes utvikling eller mangel på utvikling overvåkes. Skolen har prosedyrer for hva som skjer når en finner elever med spesifikke vansker.</p> <p>HUSK: Legg ved skolens kartleggingsplan.</p>
Kriterie 7	<p>Skolen må ha en god leseplan som bygger på forskningsbasert og anerkjent opplæring i lesing. Dette må være utbredt praksis i klasserommet. Skolen har rutiner for å sette inn</p>

	<p>forskningsbaserte tiltak for elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, matematikkvansker eller språkvansker. Skolen evaluerer effekten av tiltakene underveis og justerer tiltakene for å sikre best mulig utvikling.</p> <p>HUSK: Legg ved skolens leseplan.</p>
Kriterie 8	<p>Skolen arbeider aktivt for å fremme tilpasset opplæring gjennom å legge til rette for varierte arbeidsmåter. Skolen benytter metoder som sikrer forståelse, har gode rutiner for «vurdering for læring» og involverer elevene i egen læring.</p>
Kriterie 9	<p>En dysleksivennlig skole skal ivareta rettighetene til elever med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og spesifikke språkvansker. Skolen må ha satt seg godt inn i de rettigheter og regler som finnes, og ha gode rutiner for å gi informasjon om eventuelle konsekvenser, herunder om fritaksregler, for elevene.</p> <p>Skolen gir elevene (kryss av):</p> <ul style="list-style-type: none"> - rett til å bruke lese- og skriveteknologi (LST) i alt skriftlig arbeid - rett på tilpassede lekser (Husk: reell tilpasning, ikke mengdedifferensiering) - rett til å vise sin kompetanse gjennom muntlige besvarelser der det er mulig - rett til å bruke digitale lærebøker/lydbøker i alle fag - rett på utvidet tid på prøver/eksamener - rett til å få oppgavene opplest
Kriterie 10	<p>Foresatte får god informasjon om hva som er skolens plan for oppfølging av eleven. Foresatte medvirker til hvordan skolen kan tilrettelegge for eleven på best mulig måte. Skolen bør lage egnet skriftlig foreldreinformasjon. HUSK: Legg ved skolens plan for god foreldreinformasjon.</p>

Det første kriteriet Dysleksi Norge oppgir her ser man at er en sentral del av Fountas og Pinnell (2018, s. 8) sitt første designelement for å få til en god helskole tilnærming. Kriteriet tar til orde for at skoleledelsen og de ansatte felles har tatt en veloverveid beslutning om å være en dysleksivennlig skole. På denne måten legger beslutningen om å bli en dysleksivennlig skole føringer for utviklingen av en visjon som er overordnet praksisen på skolen ellers. Fountas og Pinnell (2018, s. 8) trekker frem flere fordeler med å ha overordnede verdier ved skolen. Blant annet skriver de at elevene dermed får møte lærere som jobber samstemt, og får tilgang til en lik og samstemt undervisningssituasjon uavhengig

av lærere og klasser. I det andre kriteriet kommer man igjen inn på at dysleksivennlige skoler skal være læringsvennlige også, gjennom at det trekkes frem andre lærevansker i tillegg.

I kriterium nummer tre stilles det til å begynne med krav om at skolene skal *arbeide kontinuerlig med kompetanseheving*. To av Fountas og Pinnell sine designelementer for helskole tilnærming til å oppnå god literacyundervisning er direkte koblet til dette. Element 3 (2018, s. 9) handler om høyt kompetansenivå blant lærerne, og designelement 4 om en kultur bygd på kontinuerlig profesjonslæring (2018, s. 16). Aas (2021, s. 152) i Dysleksi Norge trekker frem at det at lærerne kontinuerlig arbeider for å fornye og fylle på kunnskapene sine om hvordan de kan hjelpe elever som har en vanske er viktig fordi slike elever finnes i alle klasser. Videre tar andre del av kriterium 3, samt kriterium 4, opp tilgang til fagstoff og rutiner for bruk av digitale hjelpemidler. Disse aspektene henger sammen med Fountas og Pinnell (2018, s. 9) sitt tredje designelement, og vil bli gått nærmere inn på i kapittel 2.4.

Punkt fem dreier seg om at skolene må være aktive i arbeidet med å bygge opp gode læringsmiljø, noe som også innebærer god klasseledelse og god struktur i undervisningen. Et godt læringsmiljø er særlig viktig for elever med dysleksi, da dette har stor betydning for effekten av tiltak (Foorman & Al Otaiba, 2009, referert til i Høien & Lundberg, 2019, s.255). Dette henger også sammen med kriterium seks, som tar for seg skolenes kartleggingsrutiner. I kartleggingsarbeidet skriver Lyster (2019, s. 85) at det er viktig å finne ut *hvor* eleven er i sin utvikling, og *hva* som synes å hindre en videre fremgang. Aas (2021, s. 152) trekker frem Skien kommune som et eksempel på hvordan man kan sette inn tiltak etter det er avdekket vansker. Kommunen har oppfølgingsplan som inneholder relevant informasjon om rutiner for når elever har lese- og skrivevansker (Ramsåsen et al, 2019 A), og for når elever har matematikkvansker (Ramsåsen et al, 2019 B).

Kriterium syv er den eneste gangen begrepet forskningsbasert blir tatt opp, ved å stille krav om at skolens leseplaner skal være forskningsbaserte. Ut ifra konteksten av kriteriene og at kriteriene ofte bygger på hverandre, kan man likevel se for seg at dette skal gjelde for de andre kriteriene også. I kriterium ni blir det tatt opp at skolene skal ivareta elevenes rettigheter. Blant disse finner man retten til spesialundervisning (Opplæringslova, 1999, §5-1), retten til sakkyndig vurdering (§5-3) og retten til tilpasset opplæring (§1-3). Det siste kriteriet handler om å ha en plan for hvordan man skal oppnå ett godt skole-hjem samarbeid.

Dette innebærer blant annet at skolen dokumenterer og holder foreldrene oppdatert på barnets læring og utvikling, deres rettigheter (Jenssen & Roald, 2014 B, s. 230).

For at en dysleksivennlig skole virkelig skal bære preg av en helskole tilnærming, er det viktig at skolen har en felles forståelse av kriteriene, og at arbeidet for å innfri disse kriteriene er overordnet det øvrige arbeidet skolen gjør (Fountas & Pinnell, 2018, s. 8). Om lærerne overholder disse punktene vil det også gjenspeiles i lærernes praksis i klasserommet.

2.4 Undervisningsformer som styrker læringsutbyttet til elever med dysleksi

I dette kapittelet kommer det til å bli gått inn på undervisningsformer som styrker læringsutbyttet til elever med dysleksi. Fokusområdene til delkapitlene vil bli basert på de ulike delene av Dysleksi Norge sitt kriterium nummer 8 for å være en dysleksivennlig skole. Kriteriet i sin helhet kan man se i tabell 3 nedenfor.

Tabell 3: Kriterium 8 for å være en dysleksivennlig skole (Dysleksi Norge, u.å. A)

Skolen arbeider aktivt for å fremme tilpasset opplæring gjennom å legge til rette for varierte arbeidsmåter. Skolen benytter metoder som sikrer forståelse, har gode rutiner for “vurdering for læring” og involverer elevene i egen læring

2.4.1 Skolen arbeider aktivt for å fremme tilpasset opplæring gjennom bruk av varierte arbeidsmåter

Tilpasset opplæring er en rett som både er forankret i opplæringsloven og i den overordnede delen av læreplanen. I opplæringsloven §1-3 står det at “opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.” (Opplæringslova, 1999, §1-3). Her kan man se at den ikke er begrenset til bare elever med vansker, men gjelder for hver enkelt elev. Dette gjentas igjen i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017 B, s. 18), der det blant annet står at tilpasningen av opplæringen skal sikre at alle elever får best mulig utnytte av den ordinære opplæringen. I tillegg blir det trukket frem at tilpasninger blant annet kan være gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder. Innenfor en helskole tilnærming til lesekompetanse gir det også mening med tilpasset opplæring. Fountas og Pinnell (2018, s. 10) skriver at det ikke gir mening å bruke helt identiske undervisningsopplegg på alle elevene til samme tid og

intensitet. Elever utvikler seg på ulike tidspunkt, og tar ulike veier til de samme akademiske destinasjonene (Clay, 2001, s. 6, henvisning til i Fountas & Pinnell, 2018, s. 10). Det blir dermed skolens ansvar å støtte elevene til å gå sine egne, selvstendige veier. For elever med dysleksi vil tilpasningene elevene har behov for i forbindelse med lesing variere basert på hva de konkret har utfordringer med og deres ferdighetsnivå i lesing.

Det finnes mange måter å organisere undervisningen på. Lyngsnes og Rismark (2014, s. 102) skriver at lærere hele tiden må velge ut de arbeidsmåtene som best mulig ivaretar ulike aspekter ved opplæringen. Hvilken arbeidsmåte dette er, kan variere både fra klasse til klasse og elev til elev. Håstein og Werner (2014, s. 23) skriver at det å ha en variert og fleksibel undervisning er ekstremt viktig for at flest mulig skal kunne lære og utvikle seg i den norske skolen. En studie ved Danske Evalueringsinstitutt (2018, s. 11) viste at elevene selv også foretrekker at undervisningen er variert og allsidig. I undersøkelsen uttrykte de et ønske om variasjon i arbeidsmåter fra skoletime til skoletime, samt også variasjoner innad i samme time. Dette viser med andre ord at det er god praksis både med tanke på elevenes læringsutbytte, men tilsynelatende også deres motivasjon.

Gilje et al (2020, s. 12) skriver at det i hovedsak finnes fire hovedformer for arbeidsmåter: 1) helklasseundervisning, 2) dialogisk helklasseundervisning, 3) individuelt arbeid, og 4) ulike former for gruppearbeid. Elevens rolle i helklasseundervisning er passiv og innebærer å følge med, ta til seg informasjonen som blir gitt, og svare på lukkede kontrollspørsmål (Gilje et. al., 2020, s. 13). I dialogisk helklasseundervisning blir elevene en mer aktiv deltager i læringsarbeidet, ved at arbeidet med emnet skjer gjennom en dialog mellom læreren og hele klassen. Ofte skjer denne undervisningsmåten gjennom en individuelt-gruppe-plenum struktur (Gilje et. al., 2020, s. 13). I gruppene kan elevene fungere som stillas for hverandre innenfor den proksimale utviklingssonen. Klette (2013, s. 190) kaller disse to undervisningsmåtene for tilegnelsessituasjoner, da elevene typisk blir introdusert til faginnhold eller emner.

De to siste organiseringstypene faller typisk innenfor kategoriene utprøvingssituasjoner, der elevene prøver ut oppgaver og øvelser, med mål om å klare å beherske både aktivitetene og emnet de arbeider med, eller konsolideringssituasjoner, der det stilles større krav til elevenes metakognisjon, blant annet ved at elevene gjør seg selv mer klar over hvordan de selv lærer (Klette, 2013, s. 191). Individuelt arbeid og gruppearbeid er ikke alltid like lett å skille i

dagens klasserom, da elevene som regel sitter to eller flere sammen. Dette gjør det enkelt å spørre læringsvennen sin om hjelp underveis i det som i utgangspunktet er individuelt arbeid (Gilje et. al., 2020, s. 13).

2.4.1.1 Varierte arbeidsmåter for elever med dysleksi

Det å ha variasjon når det kommer til organisering av skoletimer er til hjelp for alle elever, men særlig for elever som sliter med lesing (Risko & Walker-Dalhouse, 2019, s. 108). Risko og Walker-Dalhouse (2019, s. 109) skriver at det å ha et utvalg av arbeidsmåter bidrar til å kunne støtte disse elevene.

Videre trekker Risko og Walker-Dalhouse (2019, s. 113) frem det å bruke tekster fra ulike sjangre og vanskelighetsnivå som et virkemiddel for å gi elever som strever med lesing tilgang til ny kunnskap og akademisk læring. Dette reflekteres også i områdene Pressley et. al. (1996, sitert i Høien og Lundberg, 2019, s. 255) nevner når det kommer til særtrekk ved et godt leselæringsmiljø. Blant momentene de trekker frem finner man at det er rikelig med lesestoff i klasserommet, elevene får oppleve varierte former for lesing, tilgang til variert lesemateriell og at lesingen er lystbetont. Dette minner også om formene for lesing som Fountas og Pinnell (2018, s. 14) trekker frem som kjennetegn på det essensielle området av lærerekspertise som de kaller for dyp kunnskap om tekster samt dens kjennetegn og krav. Blant områdene Fountas og Pinnell (2018, s. 15) trekker frem finner man tekster som er relevante for elevene, og som de får velge selv. Denne typen tekster er med på å gi elevene gode opplevelser med lesing, og er dermed med på å dyrke frem leselyst. Å ikke ha tilgang til et vidt spenn av sjangre og vanskelighetsnivå kan ha negative påvirkninger på svake lesere sine muligheter til å tilegne seg kunnskapen de trenger for å lære (Chall & Jacobs, 2003; Rasinski et. al., 2016, sitert i Risko & Walker-Dalhouse, 2019, s. 113).

National Research Council (1998, henvist til i Høien & Lundberg, 2019, s. 241) trekker frem en rekke ting som kan være tegn på mangelfull undervisning. Blant disse finner man at undervisningen går for fort til at elevene kan følge med, bruker for vanskelig materiell og ikke undersøker om eleven er moden for å lære en ny ferdighet. Dette er derfor noe man må være klar over.

En arbeidsmåte som Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 169) trekker frem som et eksempel på hvordan man kan skape engasjement for lesing blant elever på ungdomstrinnet er strukturerte

samtaler om tekster. Denne aktiviteten går ut på at elevene har lest eller blitt lest en tekst for, for så å gå sammen i grupper for å samtale om teksten. Samtalen foregår løst og med få rammer, og fokuset er på personlig tolkning og syn på teksten. Etterpå blir gruppene invitert til å dele tankene sine i plenum. Aktiviteten følger på denne måten en IGP-struktur, der hver av de ulike delene stiller ulike krav til eleven. Denne typen aktivitet kan være god for elever med lesevansker, da den gir alle elevene noen å støtte seg på, særlig i de to siste delene av aktiviteten, og gir elevene sjansen til å mestre tolkningen av teksten.

Det å gi elever med dysleksi tilgang til, og kunnskap til å bruke, digitale hjelpemidler kan også ha en positiv påvirkning på læringsutbyttet deres. Høien og Lundberg (2019, s. 270) trekker frem flere fordeler med bruk av dataprogrammer for elever med dysleksi. Blant disse er at det finnes mange måter å variere og tilpasse oppleggene til den enkelte eleven, man kan justere oppleggene fortløpende basert på fremgang og behov, og elevene får hele tiden tilbakemelding om resultatene sine. Digitale hjelpemidler er også et ganske bredt område, som både kan inneholde lese- og skrivestøttende program, digitale lærebøker, og databaserte treningsprogrammer. Noen av funksjonene som digitale lærebøker ofte har er at man kan diktere inn kommentarer og å få teksten lest opp samtidig som man selv følger med i teksten (STATPED, 2020, s. 11). Lesetrening som skjer ved hjelp av datamaskiner oppleves også ofte som mer motiverende og utfordrende enn mer tradisjonelle former for treningstiltak (Høien & Lundberg, 2019, s. 271).

2.4.2 Skolen benytter metoder som sikrer forståelse

I kapittel 2.1 så vi at det å forstå er en av komponentene som utgjør OECDs (2019, s. 28) definisjon av lesekompetanse. Å ha kunnskap om metoder som kan være med på å sikre elevenes forståelse er derfor viktig for å gi dem best mulig grunnlag for å utvikle god lesekompetanse. Dette reflekteres også i læreplanen i norsk etter 10. trinn. Under standpunktvurdering står det blant annet at “læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

De ulike typene arbeid som skjer i møtet med tekster som man så i tabell 1 er også relevant med tanke på metoder som sikrer forståelse. Nedenfor kan man se tabellen på nytt, samt en kort gjennomgang på hvordan den kan være med på å sikre forståelse.

Tabell 1: Hoem & Wagners (2022, s. 195) oversettelse av Fountas & Pinnells (2018, s. 12) *Systems of Strategic Actions, tilpasset til ungdomstrinnet av meg selv.*

Koder	Beskrivelser
Arbeid i selve teksten	
Lete etter og bruke informasjon.	Bruker strategier for å ta inn den informasjonen som er gitt i teksten for å forstå innhold og formål til teksten Bruker kilder på en kritisk og hensiktsmessig måte Bruker informasjon for å støtte opp om egne argumenter i ulike muntlige og skriftlige sjangre
Overvåke og selv-korrigere	Bruker egenvurdering, hverandrevurdering og fremovermeldinger for å vurdere egen leseflyt og leseforståelse og bruker strategier for å rette opp feil selv.
Arbeide med ord	Bruker strategier for å avkode og forstå nye ord Bruke strategier for å bygge opp ett vidt ordforråd, som blant annet inneholder fagbegrep
Lese med flyt	Sjekker og modellerer leseflyt. Forekommer gjennom blant annet repetert lesing, lesefadderordning og frilesing.
Tilpasse lesingen	Tilpasser lese måten til den aktuelle teksten og oppgaven
Oppsummere	Oppsummerer tekst Svarer på spørsmål til tekst
Arbeid utover teksten	
Predikere	Bruker strategier for å predikere hva teksten vil handle om. Legger merke til overskrift, bilder, hvordan teksten er strukturert, aktiverer forkunnskap om emnet
Syntetisere	Justerer sin egen forståelse for å imøtekomme ny kunnskap
Lage forbindelser til personlige erfaringer, kunnskap om verden og andre tekster	Lager forbindelser mellom teksten og seg selv, andre tekster eller verden
Lage inferenser	Tenker på hva forfatteren kan mene, men ikke eksplisitt har skrevet
Kritisk arbeid med teksten	
Analysere	Definerer type tekst Finner forfatter og legger merke til aspekt ved forfatterens håndverk Legger merke til tekstens struktur, litterære kvaliteter, plot og karakter
Kritisere	Tenker kritisk om teksten og vurderer tekstens formål, relevans og troverdighet

Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 172) sin aktivitet spørsmål til forfatteren kan brukes som en metode for å sikre elevenes forståelse. Blant spørsmålene de foreslår er:

- “Hva ønsker forfatteren å si?
- Hva snakker forfatteren om?
- Dette sier forfatteren, men hva betyr det egentlig?
- Hvordan henger dette sammen med det forfatteren allerede har fortalt oss?
- Forklarte forfatteren dette klart og tydelig? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Hva er det som mangler? Hva trenger vi å vite for å finne ut av det?”

Gjennom det første spørsmålet vil elevene få øving i Hoem og Wagners (2022, s. 195) strategier for å ta inn informasjon som er gitt i teksten for å forstå det forfatteren vil formidle. I det tredje spørsmålet får elevene et møte med å gå mer i dybden av teksten, og å lese mellom linjene. Dette er ferdigheter som er relevante for elever på ungdomstrinnet, der tekstene blir mer kompliserte. Også dette spørsmålet trekker inn ferdigheter man ser i tabell 1, denne gangen er det evnen til å lage inferenser for å forstå det forfatteren kan mene, men ikke eksplisitt har skrevet. Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 100) skriver at å kontinuerlig utvikle sine evner til å ta i bruk selvstendig strategibruk er ett kjennetegn på en kompetent leser, i tillegg til å være en forutsetning for å utvikle lesekompetansen og holde motivasjonen oppe.

2.4.2.1 Metoder som sikrer forståelse og elever med dysleksi

I kapittel 2.2 ble det sagt at elever med dysleksi ofte har vansker med leseforståelsen. Høien og Lundberg (2019, s. 132) skriver at dette faktisk gjelder de fleste elevene med dysleksi, og kan henge tett sammen med avkodingen. Det er derimot ikke slik at dette er den eneste grunnen til vanskene med forståelsen. Elever med dysleksi skårer nemlig lavere på lytteforståelsesoppgaver enn jevnaldrende normallesere (Crain & Shankweiler, 1990, referert til i Høien & Lundberg, 2019, s. 133). Dette viser at det å ha kjennskap til metoder som kan være med å sikre forståelsen er ekstra viktig for elever med dysleksi.

Flere av ferdighetene som utgjør tabell 1 er knyttet til elevenes evne til å strategisk lesing, selvkontroll og selvrefleksjon over egne tankeprosesser. Disse evnene er en del av det som kalles metakognisjon (Høien & Lundberg, 2019, s. 140). I tabellen ser man for eksempel at ordet “strategi” blir tatt opp en rekke ganger. Dette henger sammen med det å ha strategier for å forstå informasjonen som blir gitt i tekstene. I de nevnte ferdighetene gjøres dette blant annet ved å ha strategier som er til hjelp med å avkode og forstå nye ord, forutsette hva tekstene skal handle om, og knytte dette til annen informasjon som blir gitt eller informasjon som

leseren på forhånd har. Høien og Lundberg (2019, s. 142) skriver at det er målet med lesingen som avgjør hvilken strategi man må bruke. Dette stiller krav til elevene om å vite hvilket formål lesingen har, hvilke krav oppgaven stiller og så videre. Ofte er det slik at elever med lesevansker ikke lærer seg forståelsesstrategier like raskt som klassekameratene sine. Høien og Lundberg (2019, s. 281) tar til orde for å sette inn tiltak som legger vekt på leseforståelse for slike elever. Videre skriver de at viktige deler av slike opplegg er at de har fokus på å hjelpe elevene til å utvikle evnen til å oppsummere, stille spørsmål til teksten, forutsi hendelser, trekke slutninger, teste hypoteser og å trekke konklusjoner.

Høien og Lundberg (2019, s. 277) trekker frem viktigheten av å få en automatisert ordavkodning. Før denne prosessen blir automatisert blir en stor del av elevens kognitive ressurser brukt på avkodingen, noe som kan påvirke forståelsen. En måte man kan hjelpe med å automatisere avkodingen er ved å utvide ordforrådet til eleven (Høien & Lundberg, 2019, s. 278). Dette kan gjøres ved å sette ordene inn i en meningsfull kontekst, gjerne koblet til elevenes egne liv og erfaringer (Stahl & Fairbanks, 2006, referert til i Høien & Lundberg, 2019, s. 278). Den beste måten å øke ordforrådet til elever, både med og uten lesevansker, kan se ut til å være å erstatte den vanlige definisjonen med en mer utdypende forklaring av ordet (Foorman et. al., 2003; Nagy & Scott, 2004, referert til i Høien & Lundberg, 2019, s. 278). I tabell 1 er flere av ferdighetene koblet til betydningen en automatisert ordavkodning har for leseforståelsen. Blant disse finner man punktet om å avkode og forstå nye ord og å lese med flyt. Fountas og Pinnell (2018, s. 11) peker også på ordavkodning, ordforråd og så videre som ferdigheter som er av kritisk betydning for at leseren skal kunne være i stand til å finne frem til den eksplisitte meningen i tekster.

I ferdighetene som går under arbeid utover teksten i tabell 1 blir det å aktivere forkunnskaper om emnet og å koble teksten til egne erfaringer og tidligere leste tekster tatt opp. Høien og Lundberg (2019, s. 279) mener at det er ekstremt viktig for leserne å ha bakgrunnskunnskap om emner i forkant av nye tekster. På denne måten kan de koble den nye informasjonen til det de vet fra før, noe som er med på å sikre at elevene forstår det de leser, som igjen er med på å støtte læringsutbyttet deres.

Digitale hjelpemidler er noe annet man kan ta i bruk for å sikre forståelse. Høien og Lundberg (2019, s. 270) skriver at datatrening kan gå ut på lesing av sammenhengende, selvvalgte og meningsfulle tekster med støtte, der fokuset er på betydning, innhold og

mening. Disse områdene er essensielle for at elevene skal klare å forstå det de leser. Videre trekker de frem at bruk av digitale læremiddel er med på å redusere betydningen av svake ordavkodingsferdigheter, og dermed gjøre svake lesere i stand til meningsfull lesing (Wise et. al., 2000, referert til i Høien & Lundberg, 2019, s. 270).

2.4.3 Elevmedvirkning

Den siste delen av kriterium nummer 8 handler om at elevene skal involveres i egen læring. Et begrep som ofte blir brukt i slike sammenhenger er elevmedvirkning. At elevene skal få medvirke i saker som gjelder dem er en lovfestet rett. Dette står det om i formålsparagrafen til opplæringsloven (1999, §1-1): “Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.” De har altså rett til både medvirkning, men også et medansvar for sin egen læring. Retten er også omtalt i artikkel 12 av FNs barnekonvensjon. Der står det at:

(Barnekonvensjonen, 1989, art. 12)

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett.”

Som man kan se i avsnittet over kommer det klart frem at elevenes rett til å bli involvert i egen læring er en lovfestet rett (Opplæringslova, 1999, §1-1). Viktigheten av dette kommer også frem i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017 B, s. 9). Der står det blant annet at elevmedvirkning handler om at elevene skal bli lyttet til samtidig som de også skal få oppleve at de har både innflytelse og påvirkningskraft i saker som handler om dem selv. Det blir også trukket frem at medvirkningen både skal skje i de enkelte fagene, men også elevråd og lignende. Lyster (2019, s36) trekker frem at det å bruke temaer som elevene har en interesse i, kan bidra til å motivere elevene til fortsatt lesing. For å kunne gi elevene møte med tekster som føles relevante for dem selv, er det naturligvis også viktig å vite hva det er elevene har interesse for. Her kan elevmedvirkning spille en rolle.

Elevmedvirkning er også et av områdene som blir undersøkt i den årlige Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021 B). Hvert av spørsmålene i undersøkelsen er forankret i den overordnede delen av læreplanen. I de to første spørsmålene blir elevene spurt om deres mulighet til å delta i avgjørelser knyttet til fag og arbeid i forbindelse med elevråd eller lignende. Det tredje spørsmålet handler om i hvilken grad elevene opplever at forslagene deres blir hørt. Dersom skolen ikke hører på elevenes forslag, hjelper det lite om de stadig vekk får komme med forslag relatert til undervisningen. Det siste spørsmålet søker svar på om elevene får være med på å lage reglene for klassen/gruppen, og kan på denne måten være med på å forberede elevene på å bli en deltakende aktør i demokratiet. Dette aspektet ved elevmedvirkning er dermed også relevant med tanke på det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, da en slik prosess kan innebære aspekter som stemming, og å anerkjenne flertallets rett (Kunnskapsdepartementet, 2017 B, s. 15).

2.5 Vurdering som redskap for å styrke læringsutbytte til elever med dysleksi.

2.5.1 Skolen har gode rutiner for “vurdering for læring”...

2.5.1.1 Vurdering generelt

Når man hører ordet “vurdering” i en skolesammenheng vet som regel de fleste hva det innebærer. Vurderinger har tross alt vært en sentral del av skolen i mange år. På de lavere alderstrinnene kommer vurderingene kanskje mest til syne gjennom kommentarer på tekster, at prøvesvar blir markert riktig/feil og så videre, mens det på ungdomstrinnet kanskje er mest koblet til karakterer.

I utdanningsammenheng er det vanlig å skille mellom summativ vurdering/vurdering av læring og formativ vurdering/vurdering for læring. Den summative vurderingen handler om å oppsummere og evaluere, og er ofte koblet til bestemte mål. (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 84) Denne formen for vurdering er det man typisk forbinder med karakterer, og da gjerne spesielt standpunkt-karakter eller eksamens-karakter. Kristiansen og Eggen (2014, s. 84) skriver dog at summative vurderinger ikke behøver karaktersetning, og at hensikten aller helst er å kontrollere læring. Formativ vurdering dreier seg derimot om å forbedre læring, og er i hovedsak forbundet med underveisvurderinger. Kristiansen og Eggen (2014, s. 84) skriver at

en viktig del av denne formen for vurdering er at elevene skal få vite konkret hva de kan gjøre for å forbedre seg. Denne formen for vurdering skal vi komme nærmere inn på nå.

2.5.1.2 Vurdering for læring spesielt

Kristiansen og Eggen (2018, s. 85) skriver at vurdering for læring handler om å se fremover, blant annet ved å gjøre elevene klar over hvordan de kan utvikle seg i en undervisningssammenheng. Vurdering som blir gitt underveis med et blikk på den endelige vurderingen, kan være enklere å ta til seg enn en vurdering man får på kunnskap innen et emne man allerede er ferdige med.

I rundskriv 2-2020 fra Utdanningsdirektoratet (2021 A, s. 15) trekkes fire læringsfremmende prinsipper frem i forbindelse med underveisvurdering. Disse er:

“I underveisvurderingen skal elevene/lærlingene/praksisbrevkandidatene:

- a) “delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling”
 - b) “forstå hva de skal lære om og hva som blir forventet av dem”
 - c) “få vite hva de mestrer”
 - d) “få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin”
- (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15)

Her ser man at vurdering for læring innebærer at elevene skal få ta del i utformingen av vurderingssituasjoner. Dette kommer også til syne i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017 B, s. 13). Her trekkes det frem at ved å reflektere over egen og andres læring, kan man utvikle bevisstheten om ens egne læringsprosesser. Dette er et gjennomgående prinsipp i underveisvurdering, samt også en forutsetning for læringsfremmende vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022 B). En måte å gjøre dette på er å involvere elevene i vurderingsarbeidet, enten ved egenvurderinger eller hverandrevurderinger. I forskriften til opplæringsloven (2006, §3-10) blir det tatt opp underveisvurdering. Et aspekt ved denne typen vurdering er at elevene skal bli gitt muligheten til å delta i vurdering av eget arbeid, samt å få reflektere over egen læring og faglig utvikling. Elevenes deltakelse i vurderingsarbeidet kan være så omfattende og tidkrevende man vil, og kan bestå av alt fra et par minutter med individuell refleksjon, til å vurdere og komme med karakterforslag på egne tekster eller prøver (Utdanningsdirektoratet, 2022 B). Begge disse måtene å organisere egenvurderingen på er med på å gjøre elevene

bevisste på produktet de har produsert. Om elevene får vurdere egen besvarelse er det viktig at dette skjer med utgangspunkt i forhåndsdefinerte kriterier, at fokuset er mest på faglig utvikling, og at man i etterkant av vurdering kontrollerer om eleven har oppfattet kriteriene riktig og vurderingen samsvarer med lærerens egen vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022 B).

I elevundersøkelsen finner man tre spørsmål som er ment for å finne svar på om elevene er involvert i eget læringsarbeid gjennom å vurdere eget arbeid og utvikling. Disse er 1) Får du være med å foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes? 2) Får du være med å vurdere skolearbeidet ditt?, og 3) Jeg får hjelp av lærerne til å tenke over hvordan jeg utvikler meg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021 B, s. 5). Hopfenbeck (2011) skriver at i en undersøkelse fra 2009 blant elever på norske skoler, kom det frem at elever på barnetrinnet hadde en større andel elever som opplevde at de ble involvert i eget vurderingsarbeid enn på ungdomstrinnet. Dette til tross for at metakognitive ferdigheter legges mer vekt på i de eldre alderstrinnene.

I egen- og hverandrevurderinger stilles det krav til elevene om å kunne trekke seg tilbake fra læringsprosessen for å reflektere over produktet deres, før de går inn i læringsprosessen igjen. Som en følge av dette må lærerne hjelpe elevene å bli bevisste på sin egen læring og kunne tenke metakognitivt (Hopfenbeck, 2011). Utdanningsdirektoratet (2022 B) sier at hverandrevurderinger ikke er et krav ankret i noen forskrift, men at det kan være læringsfremmende å bruke likevel. De understreker at for at dette skal fungere, kreves det både et trygt læringsmiljø i klassen, i tillegg til tydelige kriterier for på hva og hvordan tilbakemeldingene skal bli gitt.

Punkt c) i de læringsfremmende prinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2021 A, s. 15) er også viktig. Når det kommer til vurderingssituasjoner kan det kanskje være fort gjort å finne det som må forbedres, men det er like viktig, ikke minst for elevenes motivasjon, å også trekke frem hva elevene er flinke til. Disse prinsippene blir derfor sentrale i hvilke spørsmål som stilles til lærerne i metodedelen min for å finne ut hvordan de opplever at skolen legger til rette for vurdering for læring.

2.5.1.3 Vurdering for læring og elever med dysleksi

Å ha et bevisst fokus på vurdering for læring i elevenes skolehverdag kan også dra med seg fordeler for elever med dysleksi. Høien og Lundberg (2019, s. 288) har det å vektlegge sterke sider hos elevene som et viktig pedagogisk tiltak for elever med dysleksi. Blant annet vektlegger de å utnytte de sterke sidene til disse elevene for å kompensere for lese- og skrivevanskene. (Høien & Lundberg, 2019, s. 289). De sterke sidene til elevene kan ligge utenfor områdene lesing og skriving, men det er likevel også viktig å vektlegge hva elevene får til innenfor dette området også. Særlig kan det være gunstig å få det påpekt når man gjør fremgang på et område, da dette kan bidra til å holde motivasjonen oppe.

Et annet aspekt man må tenke over handler om selve vurderingen. Har eleven et behov for tilpasning av vurderingsformer? I Jensens (2019, s. 71) masteroppgave ser man eksempler på dette. Den ene informanten hennes uttrykte at han, så godt det lot seg gjøre, prøvde å i hovedsak ha fremføringer som vurderingsform i sine klasser. En av årsakene til dette er at han ikke føler han kan gi elever med dysleksi tilstrekkelig støtte på skriftlige prøver.

Tilrettelegging for lese- og skrivevansker har man også fått på de nasjonale prøvene i lesing og engelsk nå. Denne tilretteleggingen innebærer at disse elevene skal få tilbud om bruk av lesestøttende teknologi under gjennomføringen av prøvene. (Utdanningsdirektoratet, 2022 A, s. 9) At elevene får tilgang til slik teknologi, fjerner påvirkningen av elevenes avkodningsferdigheter og gjør at prøvene i større grad måler leseforståelsen. I beskrivelsen om hva de nasjonale prøvene måler, er det bare leseforståelsen som er eksplisitt nevnt om hva prøven i lesing skal måle. (Utdanningsdirektoratet, 2018) Denne endringen har dermed gjort at elever med dysleksi faktisk måles på de samme områdene som elever uten dysleksi på de nasjonale prøvene i lesing. Andre eksempler på tilrettelegging i vurderingssituasjoner er blant annet forlenget tid, bruk av tale til tekst-program og retteprogrammene man typisk har på Microsoft Word og Google Docs.

Man må også ta en vurdering om elever med dysleksi skal ha vurdering med karakter. Dette kan både være i ett eller i flere fag. I slike situasjoner er det en forutsetning at faget/fagene det søkes om fritak fra er å finne i enkeltvedtaket om spesialundervisning. Dette er fordi det er enkeltvedtaket som sier noe om innholdet i en IOP. (Utdanningsdirektoratet, 2021 C, s. 62) I opplæringsloven §2-3a står det at “skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen”

(Opplæringsloven, 1999, §2-3a) Elevene skal dermed få et alternativt opplegg som fremdeles sikrer læring, selv om de ikke får karakter. Fritak fra vurdering med karakter gjør heller ikke at man er fritatt vurderinger uten karakter. (Utdanningsdirektoratet, 2021 C, s. 7) Dette gir mening, da man trenger noe å vurdere om man skal gi konstruktiv og læringsstøttende tilbakemelding som elevene kan bygge på.

3. Metode

I dette kapitlet av oppgaven min skal jeg gå gjennom forskningsmetoden jeg har brukt, og de ulike delene prosjektet består av. Problemstillingen til oppgaven er som nevnt *“Hvordan bidrar det å være en dysleksivennlig skole til at arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse, vurdering for læring og elevmedvirkning blir et gjennomsyret fokus blant lærere på hele skolen?”* og den gis svar på gjennom de fire forskningsspørsmålene:

1. I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de fremmer tilpasset opplæring gjennom bruk av varierte arbeidsmåter?
2. I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de tar i bruk metoder som sikrer forståelse?
3. I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de praktiserer vurdering for læring?
4. I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de lar elevene medbestemme valg av undervisningsmåter og vurderingsformer?

Innledningsvis i kapitlet vil jeg ta opp hvorfor jeg har valgt spørreundersøkelse som forskningsmetode, før jeg etterpå vil beskrive utvalget mitt. Deretter vil jeg vie delkapitler til utarbeidingen av spørreskjemaet mitt og selve innhenting av materialet. De siste tre delkapitlene av metodedelen har fokus på validitet, reliabilitet og forskningsetiske refleksjoner. Disse er sentrale i vurderingen av studiens kvalitet.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Når det kommer til forskningsmetoder er det i hovedsak to ulike metoder man kan velge: kvantitativ og kvalitativ. I prosjekter som bruker kvantitativ metode er det ofte målbare variabler, og disse kan blant annet si noe om eventuelle sammenhenger mellom disse variablene. I kvalitativ metode er det mer det medmenneskelige som forskes på, gjerne med fokus på caser og prosesser. (Punch & Oancea, referert til i Blikstad-Balas & Dalland, 2021,

s22) En kvantitativ metode er god å bruke når man skal spørre mange personer om det samme, med mål om å få en bred oversikt over hvordan utvalget i prosjektet forholder seg til det det blir spurt om. I en kvalitativ metode er det mange variabler og nyanser, noe som gjør at metoden er best å bruke på et fåtall intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2017, s42). De to ulike metodene er derimot ikke alltid like separate som man skulle trodd. Postholm og Jacobsen (2017, s42) trekker for eksempel frem at kvalitative intervjuer kan inneholde lukkede spørsmål, mens spørreskjemaer også kan inneholde åpne spørsmål der mottakeren må svare med egne ord. Dette skal vi komme nærmere inn på i kapittel 3.4 og i analysedelen av oppgaven.

3.2 Valg knyttet til spørreundersøkelse som metode

Når det kommer til utdanningsforskning er spørreundersøkelse en ofte brukt metode for å samle inn data som kan beskrive, sammenligne eller forklare egenskaper, holdninger, verdier og handlinger hos en gruppe (Ary et al., 2018; Fink, 2013, sitert i Frønes & Pettersen, 2021, s171). På denne måten er den godt egnet til å finne svar på hvorvidt det foreligger en helskole tilnærming til områdene i forskningsspørsmålene i denne studien.

Det ble valgt å bruke kvantitativ metode i dette prosjektet fordi problemstillingen og forskningsspørsmålene legger opp til det. I problemstillingen kommer det til syne blant annet ved formuleringen "...blir et gjennomsyret fokus blant lærere på hele skolen". Gjennom bruk av kvantitativ metode fikk jeg muligheten til å spørre hele kollegiet ved skolen om samme spørsmål, og dermed få best mulig grunnlag for å finne ut om det er en helskoletilnærming til områdene som blir tatt opp i forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene spør også *i hvilken grad* lærerne rapporterer og opplyser at de tar i bruk og praktiserer ulike ting i undervisningen sin. Denne formuleringen la deretter føringer for hvilke spørsmål spørreundersøkelsen skulle inneholde, noe som førte til spørsmål som gjorde det mulig å telle og føre numerisk informasjon, som i dette tilfellet var hvor ofte/sjelden en aktivitet eller hjelpemiddel ble brukt i undervisningen. Det å kunne føre slik informasjon er typisk for kvantitativ forskning (Creamer, 2018; Cresswell & Cresswell, 2018, referert i Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s48).

Da det ble klart at kvantitativ metode passet best for å kunne belyse problemstillingen og svare på forskningsspørsmålene, ble det besluttet å bruke en spørreundersøkelse for å samle

inn dataene. Prosjektet hadde, som vi har vært inne på, forskningsspørsmål som gikk ut på å finne ut *i hvilken grad* noe forekom blant lærerne ved en bestemt dysleksivennlig skole. Spørreundersøkelser er godt egnet til å kunne beskrive fenomeners utbredelse (Frønes & Pettersen, 2021, s. 174). Å ha intervjuer med alle de ansatte for å svare på dette hadde vært veldig tid- og ressurskrevende, mens det å ha intervjuer med bare et par av lærerne kunne ført til resultater som ikke hadde vært representativt for det hele eller størsteparten av kollegiet hadde uttrykt. Spørreundersøkelse var derfor det beste valget for å få svar på forskningsspørsmålene, ikke minst fordi at alle lærerne dermed fikk like muligheter til å uttrykke seg (Frønes & Pettersen, 2021, s. 187).

Problemstillingen til oppgaven dreier seg om lærere ved en dysleksivennlig skole. Det hadde derfor ikke vært hensiktsmessig å sende undersøkelsen ut til lærere som ikke er ansatt ved en slik skole. Populasjonen som dette prosjektet omhandler er dermed begrenset til lærere ved den bestemte dysleksivennlige skolen som har svart på undersøkelsen. Populasjonen er ordet som brukes i forskning for å beskrive hvem saken angår, altså hele gruppen (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 94), mens generalisering handler om å dra slutninger fra personene i undersøkelsen til andre personer og sammenhenger (Kleven, 2008, referert til i Frønes & Pettersen, 2021, s. 201). Dette gjør at resultatene fra prosjektet ikke kan danne grunnlag for å generalisere til hvordan det er for alle lærere ved dysleksivennlige skoler, men bare kan si noe om hvordan lærere ved akkurat denne skolen forholder seg til Dysleksi Norges kriterium 8 for dysleksivennlige skoler.

Som vi var inne på i teoridelen av oppgaven er dysleksivennlige skoler et eksempel på det som kalles helskoletilnærming, altså at alle de ansatte ved skolen skal jobbe sammen for å gi elevene en dysleksivennlig skolehverdag, som også skal være til hjelp for elever uten disse vanskene (Dysleksi Norge, u.å., A). Det kan derfor være interessant å finne ut om resultatene fra spørreundersøkelsen bygger opp om denne tilnærmingen til dysleksivennlig undervisning. Spørreundersøkelsen er også et eksempel på det som kalles tverrsnittsundersøkelser, noe Johannessen et al. beskriver som undersøkelser som gir et øyeblikksbilde av et fenomen som studeres (Johannessen et al., 2021, s. 65). Dette prosjektet gir et slikt øyeblikksbilde av lærere ved denne konkrete dysleksivennlige skolen i dag. Ved hjelp av bakgrunnsvariablene som blir hentet inn gjennom de første spørsmålene i spørreskjemaet kan det også bli mulig å si noe om årsakssammenhenger ved den aktuelle skolen (Johannessen et al, 2021, s. 266). Er det slik at

de lærerne som har en særskilt kompetanse om elever med dysleksi oftere tar i bruk det forskning sier er god praksis for slike elever?

Selve undersøkelsen består i hovedsak av lukkede spørsmål med svaralternativer respondentene kan velge mellom, der de fleste alternativene er plassert på en femdelt skala. Å ha en femdelt skala gir respondentene muligheten til å gi et nøytralt svar hvis de ikke har noen sterk oppfatning den ene eller andre veien (Frønes & Pettersen, 2021, s. 183). Et par av spørsmålene er også åpne og frie, og gir dermed en lite innslag av kvalitativ forskning. Disse spørsmålene blir gitt enten med svaralternativet “annet” med tilhørende tekstboks, eller ved å la mottakeren svare med egne ord i et svarfelt. Å gjøre dette kan demme opp for en vanlig svakhet ved en strukturert datainnsamling, nemlig det at slike undersøkelser bare gir svar på det forskeren spør om og ikke gir respondentene anledning til å komme med mer spesifikke svar og synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 87).

3.3 Utvalg

Utvalget i dette prosjektet er lærere ved en bestemt dysleksivennlig skole. Blant annet fordi utvalget ble hentet fra kun en skole, er ikke utvalget representativt for populasjonen, altså alle lærere ved dysleksivennlige skoler. Dette gjør at det ikke er mulig å generalisere fra utvalget til populasjonen (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 128).

Spørreundersøkelsen ble, sammen med tilhørende infoskriv, sendt ut til spesialpedagogisk koordinator ved den aktuelle skolen, med avtale om å distribuere den videre til de andre lærerne ved skolen. Som et ledd i å få tak i flest mulig respondenter ble det også foreslått for skolen at de kunne gjennomføre undersøkelsen i en av lærernes fellestid. Svarfrist ble satt til to uker, men måtte senere utvides til tre uker som følge av mangel på respondenter.

Undersøkelsen gikk ut til 33 lærere ved den dysleksivennlige skolen, og av disse var det 23 som svarte på hele undersøkelsen og 5 som svarte på deler av den. Det ble bestemt å fjerne 3 av de som bare svarte på deler av undersøkelsen fra bearbeidingen av dataene, og ha med de to som svarte på størst del av undersøkelsen. Dette gjør at svarprosenten på de første spørsmålene er på 75,76% med 25 respondenter, og på de siste spørsmålene er den på 69,7%. Dette er et godt stykke under de 100-150 enhetene i et utvalg Postholm og Jacobsen (2017, s.

94) trekker frem som det som behøves for å gjennomføre en god analyse. I validitet- og reliabilitetskapitlene vil det bli gått nærmere inn på hvilken betydning dette har for prosjektet.

De første fem spørsmålene i undersøkelsen bestod av etablering av bakgrunnsvariabler som kunne beskrive lærerne i utvalget. Det femte spørsmålet kunne også utløse et tilleggsspørsmål basert på om lærerne krysset av for at de hadde en særskilt kompetanse utover den generelle lærerutdanningen når det kommer til elever med dysleksi. I figurene nedenfor kan man se tabeller som viser utvalget basert på bakgrunnsvariablene.

Tabell 4: *Oversikt over fordeling av utvalget i antall og prosent på spørsmål 1: “Hvor lenge har du jobbet som lærer?”. (N=25)*

Hvor lenge har du jobbet som lærer?	N	Prosent
0 - 5 år	12	48 %
6 - 10 år	6	24 %
11 - 15 år	3	12 %
16 - 20 år	2	8 %
Mer enn 20 år	2	8 %
Totalt	25	100 %

Tabell 5: *Oversikt over fordeling av utvalget i antall og prosent på spørsmål 2: “Hvor lenge har du undervist ved en dysleksivennlig skole?”. (N=25)*

Hvor lenge har du undervist ved en dysleksivennlig skole?	N	Prosent
0 - 1 år	5	20 %
2 - 3 år	7	28 %
4 - 5 år	6	24 %
6 år eller mer	7	28 %
Totalt	25	100 %

Tabell 6: Oversikt over fordeling av utvalget i antall og prosent på spørsmål 3: “Hvilket fag underviser du i?” (N=25)

Fag	N	Prosent
Norsk	8	32 %
Matte	10	40 %
Engelsk	6	24 %
Samfunnsfag	7	28 %
Naturfag	4	16 %
Fremmedspråk	2	8 %
Gym	3	12 %
Kunst og håndverk	2	8 %
Mat og helse	4	16 %
KRLE	5	20 %
Musikk	2	8 %
Temafag	1	4 %

Tabell 7: Oversikt over fordeling av utvalget i antall og prosent på spørsmål 4: “Hvilket kjønn er du?” (N=25)

Hvilket kjønn er du?	N	Prosent
Mann	10	40 %
Kvinne	15	60 %
Totalt	25	100 %

Tabell 8: Oversikt over fordeling av utvalget i antall og prosent på spørsmål 5: “Har du vært på kurs i forbindelse med det å undervise ved en dysleksivennlig skole, eller har en annen særskilt kompetanse om elever med dysleksi?” (N=25)

Kurs i forhold til elever med dysleksi	N	Prosent
Ja	14	56 %

Nei	11	44 %
Totalt	25	100 %

Tabell 9: Oversikt over fordeling av utvalget i antall og prosent på spørsmål 5 + 1: “Hvilken særskilt kompetanse om elever med dysleksi har du?” (N=14)

Kurs/foredrag på skolen	Studier	Ingen	Totalt (N)
50% (7)	7,14% (1)	42,86% (6)	100% (14)

Av respondentene som svarte “ja” på forrige spørsmål var det 6 lærere som kun listet erfaring på dette kurset og ikke listet en faktisk særskilt kompetanse slik som kurs og/eller studier. Disse har derfor blitt plassert i kategorien ingen, selv om de har personlig erfaring med å undervise elever som har dysleksi.

3.4 Utarbeiding av spørreskjema

Det finnes tre ulike grader av strukturering av spørreskjemaer: prestrukturerte spørreskjema, der spørsmålene har forhåndsdefinerte svaralternativer; åpne spørsmål, der respondenten skriver svaret sitt i en tekstboks; og til slutt har man en kombinasjon av prestrukturerte og åpne spørsmål (Johannesen et al., 2021, s. 292). Sistnevnte kalles for et semistrukturert spørreskjema. Spørreundersøkelsen i dette prosjektet er et eksempel på en slik måte å strukturere undersøkelser på. De prestrukturerte spørsmålene i undersøkelsen (Vedlegg 2) opererer med svaralternativer som ligger på en femdelt skala fra aldri/i liten grad til alltid/i stor grad. Ved å ha en femdelt skala har man et midtpunkt med like mange kategorier på begge sider. Postholm og Jacobsen (2017, s. 90) skriver at om man har en sterk mening i den ene eller andre retningen, kan man da krysse av for ekstremsvarene i en av endene, mens de som ikke har like sterke syn kan krysse av for en av de tre midterste alternativene. Å ha med åpne spørsmål i tillegg til de lukkede spørsmålene gjør at respondentene ikke blir begrenset av alternativene som er gitt, og svarene kan dermed reflektere deres mening mer presist (Fowler, 2014, sitert i Frønes & Pettersen, 2021, s. 180).

Svarene som blir gitt på de åpne spørsmålene kan analyseres både kvalitativt eller kvanitativt. I dette prosjektet har jeg valgt å forme ulike teoretisk baserte kategorier som jeg plasserer i hver av kategoriene. Deretter teller jeg hvor mange som har svart noe som passer i de enkelte

kategoriene, noe som gjør at også de åpne spørsmålene blir analysert kvantitativt (Postholm & Jacobsen, 2017, s 105).

Skjemaet i forbindelse med denne oppgaven inneholder 13+1 spørsmål, i tillegg til en forside med informasjon om prosjektet og hva undersøkelsen skal brukes til. Det ble på forhånd estimert at undersøkelsen tar 10-15 minutter. Spørsmålene som brukes til å hente inn bakgrunnsvariabler om utvalget, er prestrukturerte med tydelig definerte kategorier. Å starte undersøkelsen med slike spørsmål er i tillegg med på å gi en “ufarlig” start på undersøkelsen, i forkant av de mer krevende spørsmålene som kommer (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 92). Disse spørsmålene hadde også uttømmende svaralternativer, noe som vil si at de dekker alle relevante svar som kan tenkes å gi (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 89). I spørsmålet om hvor lenge de hadde jobbet som lærere var svaralternativene grupperinger på fem fra 0-20, og det siste alternativet var mer enn 20 år.

De neste fire spørsmålene, fra 6-9, er i hovedsak knyttet til forskningsspørsmål 1, og dreier seg derfor om hvordan lærerne fremmet tilpasset opplæring, og da særlig gjennom varierte arbeidsmåter. Spørsmål 6 er et åpent spørsmål om hva lærerne legger i begrepet varierte arbeidsmåter. Den første delen av kriterium 8 for de dysleksivennlige skolene er som kjent at “Skolen arbeider aktivt for å fremme tilpasset opplæring gjennom å legge til rette for varierte arbeidsmåter.” (Dysleksi Norge, u.å. A). For å kunne si noe om hvordan lærerne legger til rette for tilpasset opplæring gjennom varierte arbeidsmåter, er det derfor viktig å finne ut akkurat hva det er de legger i dette begrepet. Slike typer spørsmål, som handler om å kartlegge holdninger, meninger og vurderinger av ulike fenomen, kaller vi for holdningsspørsmål (Johanessen, et al., 2021, s. 294). Spørsmål 7, 8 og 9 er prestrukturerte adferdsspørsmål for å finne svar på hvor ofte spesifikke aktiviteter, læremidler og tilpasningsmåter blir tatt i bruk i undervisningen. Disse spørsmålene blir dermed en form for operasjonalisering av varierte arbeidsmåter, ved at det gjør det mulig å se om tankene til lærerne faktisk reflekteres i hvordan de svarer på disse spørsmålene i undersøkelsen. Resultatene her kan vise om skolen innfrir trekkene som Fountas og Pinnell (2018, s. 8) trekker frem i sitt designelement 2 ved deres helskoletilnærming.

Spørsmål 10 blir brukt til å finne svar på forskningsspørsmål 2, nemlig hvordan lærerne tar i bruk metoder som sikrer forståelse. Også dette spørsmålet er adferdsspørsmål, der respondentene krysser av for hvor ofte de tar i bruk en rekke spesifikke metoder som kan

sikre elevenes forståelse. Adferdsspørsmål er ment å kartlegge hva folk gjør eller har gjort (Johannessen et al., 2021, s. 293). Her er påstandene lærerne skal ta stilling til basert på Hoem og Wagner (2022, s. 195) sin oversettelse av Fountas og Pinnell (2019, s. 12) sin systems of strategic actions.

Det tredje forskningsspørsmålet er det spørsmål 11, 12 og 13 som skal finne svar på. Disse spørsmålene handler om lærernes praktisering av vurdering for læring. I spørsmål 11 dreier det seg om hvordan vurderinger blir gitt og hva de brukes til, mens det i nummer 12 spørres om hvor ofte spesifikke vurderingsmåter blir brukt. Spørsmål 13 dreier seg om hvordan vurderingssituasjonene blir tilpasset for elever med dysleksi. En påstand ved spørsmål 11 og 12, og to påstander fra spørsmål 13 er i tillegg knyttet til forskningsspørsmål 4 og gir et innblikk i hvor stor grad lærerne lar elevene medbestemme i valget av undervisningsmåter og vurderingsformer.

Tabell 10: *Oversikt over spørsmål fra undersøkelsen og tilhørende forskningsspørsmål*

Forskningsspørsmål	Spørsmål
1. I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de fremmer tilpasset opplæring gjennom bruk av varierte arbeidsmåter?	6. 7. 8. 9.
2. I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de tar i bruk metoder som sikrer forståelse?	10.
3. I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de praktiserer vurdering for læring?	11. 12. 13.

<p>4. I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de lar elevene medbestemme valg av undervisningsmåter og vurderingsformer?</p>	<p>11. 12. 13.</p>
---	----------------------------

I forhold til resultatene på undersøkelsen, er det viktig å huske på at dataene stammer fra lærernes egenrapportering i forhold til spørsmålene. De gjenspeiler bare hva og hvordan lærerne opplyser at de tar ulike aspekter ved undervisningen i bruk. Det en lærer oppfatter som å bruke tavleundervisning ofte, er kanskje bare av og til for en annen.

3.5 Innhenting av datamateriale fra spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen i prosjektet ble laget digitalt gjennom programmet SurveyXact. Lenke til undersøkelsen ble deretter sendt til spesialpedagogisk koordinator ved informantskolen, sammen med informasjonsskriv som gav respondentene informasjon om studiens hensikt, hva dataene skulle brukes til, samt hvilke rettigheter de hadde. Å ha et slikt oversendelsesbrev er blant annet anbefalt av Postholm og Jacobsen (2017, s. 96), i tillegg til at det er et av kravene til å få forskningsprosjekter godkjent av SIKT. (SIKT, u.å.) Svarfristen for skjemaet ble som nevnt satt til to uker fra utsendelsestidspunkt, men senere utvidet til 3 uker. Undersøkelsen ble videre gjennomført digitalt av respondentene, før dataene ble behandlet og analysert gjennom programmet SPSS.

3.6 Validitet

Postholm og Jacobsen (2017, s. 127) beskriver validitet som det at man “har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater, mens Frønes og Pettersen (2021, s. 201) forklarer det som å samle inn bevis som støtter tolkningene av måleresultatene. De neste avsnittene skal derfor ha fokus på hva det er som gjør at dette prosjektet måler det det skal og dermed er valid.

Flere av spørsmålene i spørreundersøkelsen er laget med utgangspunkt i det som forskning sier er god praksis med tanke på de ulike aspektene ved problemstillingen og forskningsspørsmålene. Et eksempel på dette er i spørsmål 9 av undersøkelsen, der det blir spurt om hvilke digitale hjelpemidler elevene har tilgang til og får lov til å bruke i

undervisningen. Her er svaralternativene hentet fra litteratur om hvordan digitale hjelpemidler kan fungere som kompenserende tiltak for elever med dysleksi (Aas, 2021, s. 147).

Et steg som ble tatt for å øke studiens validitet var å gjennomføre en pilotering av spørreundersøkelsen. Om det er noe som er feil eller uklart i spørreskjemaet kan det svekke kvaliteten på dataene, eller gjøre at den ikke klarer å svare på forskningsspørsmålene eller problemstillingen til prosjektet (Frønes & Pettersen, 2021, s. 186). Den ble sendt ut til og testet av to lærere ved ungdomsskoler i ulike fylker. Instruksene de fikk var å se på begrepene som ble brukt, om det var noe som var uklart med studien eller noe de mente manglet. Tilbakemeldingene var positive, med noen forslag til endringer av formuleringer.

Begrepsvaliditet er en av retningene innenfor validitet. Dette dreier seg om at undersøkelsen min måler det den skal måle (Frønes & Pettersen, 2021, s. 201). Ett ledd i å sikre dette var den nevnte piloteringen av spørreundersøkelsen, da denne var med på å sikre at begrepene og formuleringene i undersøkelsen ikke kunne bli mistolket. Johannessen et al. (2021, s. 44) skriver at validitet ikke er absolutt, men heller noe man som forsker må streve etter å oppfylle.

En annen form for validitet som er relevant for spørreundersøkelser er ytre validitet. Denne typen validitet henger tett sammen med generalisering. Det vil si hvor representativt funnene fra undersøkelsen er for resten av populasjonen som undersøkes (Frønes & Pettersen, 2021, s. 201). I dette prosjektet vil denne gruppen være lærere ved dysleksivennlige skoler. Utvalget i denne studiens spørreundersøkelse er begrenset til lærere ved en enkelt dysleksivennlig skole, og er dermed et stykke unna de 100-150 respondentene som er anbefalt for å kunne få til en god generalisering for lærere ved dysleksivennlige skoler generelt (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 94). Det studien dog sier noe om er hvordan lærere ved denne konkrete dysleksivennlige skolen forholder seg til det problemstillingen og forskningsspørsmålene spør om.

3.7 Reliabilitet

Reliabiliteten til prosjektet går ut på i hvilken grad målingene som har blitt gitt ved hjelp av spørreskjemaet er konsistente og knyttet til tilfeldige feil i målingen (Ary et al., 2018, referert

i Frønes & Pettersen, 2021, s. 200). I tillegg er det andre aspekter ved studien som bidrar til å støtte reliabiliteten.

Johannessen et al. (2021, s. 300) skriver at skalaer med oddetall gir best datakvalitet. I dette prosjektet ligger svaralternativene i de strukturerte spørsmålene i stor grad på en femdelt skala. På denne måten blir tallene mer nøyaktige, noe som øker reliabiliteten. Noe annet de trekker frem som viktig er at teksten på de ulike verdiene av skalaen må gi mening. (ibid) Dette oppnås ved at alternativene har klare nivåbeskrivelser fra aldri til alltid.

Spørreskjemaet ble som vi har vært inne på distribuert og gjennomført digitalt gjennom SurveyXact, før dataene deretter ble behandlet ved hjelp av SPSS. Dette kan også være med på å få en mest mulig nøyaktig innsamling og bearbeiding av dataene i undersøkelsen, da tallene er blitt analysert ved hjelp av digitale verktøy.

I denne studien har hensikten med studien og viktigheten til problemet blitt formulert i kapittel 1.1. Teoridelen av oppgaven har gitt temaet teoretisk bakgrunn. Gjennom metoddelen har hele datainnsamlingen blitt beskrevet fra start til slutt, inkludert bearbeiding og analysing av dataene. Å gi en slik beskrivelse av forskningsarbeidet er med på å styrke studiens reliabilitet (Johannessen et al., 2021, s. Det er også blitt reflektert rundt forskningsetiske vurderinger i forbindelse med oppgaven. Litt senere i teksten skal jeg gå inn på om funnene blir understøttet av dataene, implikasjoner for praksis, forslag om temaer for videre forskning. Alle disse tingene er eksempler på det Merriam (2002, sitert i Postholm & Jacobsen, 2017, s. 129) sine punkter for refleksjon om forskningsprosjekters reliabilitet trekker frem som viktig.

3.8 Forskningsetiske refleksjoner

Det er i hovedsak tre typer hensyn man som forsker må ta når det kommer til forskningsetikk: 1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og 3) forskerens ansvar for å unngå skade (Nerdrum, 1998, referert til i Johannessen et al., 2021, s. 45). I denne studien er informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, samt forskerens plikt til å respektere informantens privatliv dekket av informasjonsskrivet (Vedlegg 1) og informasjonssiden av spørreundersøkelsen (Vedlegg 2). Der gjøres det klart hva studien skal brukes til, at respondentene har rett til å trekke seg og at

jeg og veilederen min har taushetsplikt. På denne måten får informantene de opplysningene de trenger om prosjektet for å kunne gi et informert samtykke (Johannessen et al., 2021, s. 46). Undersøkelsen går heller ikke inn på følsomme temaer, noe som også innfrir forskerens ansvar for å unngå skade.

For å sikre at personopplysninger i prosjektet ble behandlet på en etisk god måte, ble både infoskriv og spørreundersøkelsen sendt til SIKT (u.å.) for godkjenning. Vanligvis når et spørreskjema blir distribuert anonymt gjennom digitale kanaler er sjansen stor for at personene som deltar i studien ikke kan bli identifisert. I slike tilfeller er det ikke nødvendig å melde prosjektet til godkjenning (Johannessen et al., 2021, s. 93). Prosjektet ble likevel sendt inn og ble godkjent etter noen endringer på informasjonsskrivet (Vedlegg 3).

3.9 Analyse

Spørreundersøkelsen ble som nevnt sendt ut digitalt til alle lærerne ved den dysleksivennlige skolen gjennom programmet SurveyXact. Rådataene ble deretter eksportert over til SPSS for å foreta deskriptive frekvensanalyser. Da de strukturerte spørsmålene i denne undersøkelsen opererer med kategoriske variabler har det ikke passet å regne ut gjennomsnitt, standardavvik og lignende på svarene (Pallant, 2020, s. 66). Svarene på de første seks spørsmålene i undersøkelsen er som nevnt brukt for å beskrive utvalget i studien, mens de øvrige spørsmålene er stilt for å kunne gi svar på hvert av de fire forskningsspørsmålene mine. Dette er to av hovedfunksjonene til deskriptiv statistikkanalyser (Pallant, 2020, s. 66). Denne typen statistikk gir oss ikke grunnlag for å generalisere til andre dysleksivennlige skoler, men kan kun si noe konkret om hvordan det er på denne skolen.

I bearbeidingen av datamaterialet bestod den første delen av å rense og screene datafilen. Denne prosessen gikk ut på å se etter, og rette opp i, anomalier ved enten å endre til korrekt verdi eller slette verdien (Pallant, 2020, s. 57). Undersøkelsen endte som nevnt på 28 påbegynte og 23 fullførte besvarelser. Det neste steget ble derfor å ta stilling til hva som skulle gjøres med de som ikke fylte undersøkelsen helt ut, altså den delen av dataene som kalles for system missing. Dette er når man mangler data på spesifikke spørsmål (Pallant, 2020, s. 70). Undersøkelsen var laget på en slik måte at man måtte svare på alle spørsmålene på hver av sidene for å kunne gå videre til neste side. Som en følge av dette er det klare tidspunkt i undersøkelsen der respondentene ga seg. Det ble besluttet å ha med to av

respondentene som svarte på mest av undersøkelsen i det statistiske arbeidet med materialet. Et resultat av dette valget er at det frem til siste variabel på spørsmål 8 er 25 respondenter. På den siste variabelen/spørsmålet på spørsmål 8 og spørsmål 9 er det 24 respondenter, og fra spørsmål 10 og ut er utvalget på 23 respondenter. Dette valget ble tatt for å få høyere svarprosent på de første oppgavene.

De åpne spørsmålene i undersøkelsen ble som vi har vært inne på analysert på en kvantitativ måte. I arbeidet med å analysere disse spørsmålene, ble det i forkant av analysen laget teoretisk baserte kategorier som svarene respondentene ga ble tolket og plassert innenfor. Den første kategorien på spørsmål 6 av undersøkelsen, organisering, er basert på Gilje et. al. (2020, s. 12) sine fire former for arbeidsmåter, og inneholder svar som sier noe om bruk av tavleundervisning, arbeid i grupper og så videre.

Det å ha variasjon i forhold til aktiviteter er trukket frem av Håstein og Werner (2014, s. 43) som en viktig del av det å variere undervisningen, og ble tatt med som en av kategoriene på dette spørsmålet. Denne kategorien dekker ulike aktiviteter som brukes i undervisningen, slik som skriftlige arbeidsoppgaver, leker og prosjektarbeid. Den siste kategorien dreier seg om variasjon i forbindelse med differensiering av vanskegrad. Dette er noe av det Risiko og Walker-Dalhouse (2019, s. 113) ser på som nyttige hjelpemiddel for å gi lesesvake elever tilgang til ny kunnskap og akademisk læring. I denne kategorien er både svar som handler om tilpasning av vurderingsformer og tilpasninger av selve undervisningen inkludert. Flere av svarene på dette spørsmålet inneholdt utsagn som passet inn i mer enn én kategori. Det ble derfor talt opp antall ganger et utsagn passet i en av kategoriene.

Tabell 11. *Oversikt over hovedkategorier og kategorisering av utsagn*

Hovedkategorier	Eksempel på utsagn
Organisering	<ul style="list-style-type: none"> - Grupper - Individuelt - Tavleundervisning
Aktivitet/uttrykksform	<ul style="list-style-type: none"> - Skrive, diskutere, se video, lage noe - Variasjon i uttrykksmåter (tekst, film, podcast) - Min. 3 ulike aktiviteter
Differensiert vanskegrad	<ul style="list-style-type: none"> - Vurderingssituasjoner: muntlig så

	<p>mye som mulig</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bruke verktøy som er tilrettelagt for dysleksi - Tilpasse i forhold til de aktuelle elevene/klassene
--	--

Analysen av besvarelsene på spørsmålet ble gjort ved å gå gjennom hver av stringvariablene ved besvarelsen på SPSS, for så å telle antall ganger et element som kan plasseres innenfor en kategori ble nevnt. Valget om å plassere deler av samme svar i ulike kategorier ble tatt fordi spørsmålet som nevnt var åpent og samtidig dekket et stort område. Det ble derfor bestemt at å plassere hver besvarelse i en kategori ikke ville gi en fullgod representasjon av det lærerne faktisk hadde svart.

4. Resultat

Gjennom denne masteroppgaven var målet å kunne si noe om hvordan det å være en dysleksivennlig skole bidrar til at varierte arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse, vurdering for læring og elevmedvirkning blir et gjennomsyret fokus blant lærerne på skolen. Som en del av dette arbeidet lagde jeg fire forskningsspørsmål som ble brukt som utgangspunkt for hva teoridelen av oppgaven skulle dekke, og som i de neste kapitlene skal være utgangspunktet for presentasjonen av resultatene ved spørreundersøkelsen, så vel som drøftingen. Disse forskningsspørsmålene er:

1. I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de fremmer tilpasset opplæring gjennom bruk av varierte arbeidsmåter?
2. I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de tar i bruk metoder som sikrer forståelse?
3. I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de praktiserer vurdering for læring?
4. I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de lar elevene medbestemme i valg av undervisningsmåter og vurderingsformer?

4.1 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 1: I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de fremmer tilpasset opplæring gjennom bruk av varierte arbeidsmåter?

Spørsmål 6-9 av spørreundersøkelsen (Vedlegg 2) ble brukt for å finne svar på forskningsspørsmål 1. I tabellene nedenfor kan man se resultatene (N=25) på disse spørsmålene.

Tabell 12. Oversikt over antall utsagn fordelt på hovedkategori på spørsmål 6: “Hva legger du i begrepet varierte arbeidsmåter?”

Kategorier	Eksempel på utsagn	Antall	Antall utsagn totalt
Organisering	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeid i grupper - Individuelt - Tavleundervisning - Veksle mellom undervisningsmåte 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 - 8 - 5 - 4 	23
Aktivitet/ uttrykksform	<ul style="list-style-type: none"> - Skrive, diskutere, se video, lage noe - Variasjon i uttrykksmåter (tekst, film, podcast) - Min. 3 ulike aktiviteter i løpet av en undervisningsøkt 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 - 11 - 3 	16
Differensiert vanskegrad	<ul style="list-style-type: none"> - Vurderingssituasjoner: muntlig så mye som mulig - Bruke verktøy som er tilrettelagt for elever med dysleksi - Tilpasse i forhold til de aktuelle elevene/klasse 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 - 1 - 4 	8

Tabellen ovenfor viser svarene til respondentene på spørsmål 6 om hva de legger i begrepet varierte arbeidsmåter. Dette var et åpent spørsmål, der lærerne selv formulerte svaret sitt. Som nevnt i analysedelen inneholdt flere av svarene på dette spørsmålet utsagn som passet inn i mer enn én kategori. I tabellen er det derfor antall ganger et begrep eller en ytring ble nevnt som gjengis. Organisering nevnes i alt 23 ganger, og er knyttet til Gilje et. al. (2020, s. 12) sine fire former for arbeidsmåter, slik som bruk av tavleundervisning og arbeid i grupper. Variasjon i forhold til aktivitet/uttrykksform ble nevnt 16 ganger og handler om de konkrete

aktivitetene som skjer i klasserommet, slik som quiz, skriftlige arbeidsoppgaver og så videre. Svar som inneholdt individuelle tilpasninger ble nevnt 8 ganger. Både utsagn knyttet til undervisning og vurderingssituasjoner ble plassert i denne kategorien.

Tabell 13: *Frekvensfordeling i antall og prosent på svaralternativene til spørsmål 7: “I din undervisning bruker du:”*

I din undervisning bruker du:	Aldri Prosent (Antall)	Sjelden Prosent (Antall)	Av og til Prosent (Antall)	Ofte Prosent (Antall)	Alltid Prosent (Antall)	Totalt Prosent (Antall)
Tavleundervisning	0% (0)	0% (0)	20% (5)	76% (19)	4% (1)	100% (25)
Gruppearbeid to og to	0% (0)	8% (2)	40% (10)	52% (13)	0% (0)	100% (25)
Gruppearbeid med tre eller flere	0% (0)	4% (1)	80% (20)	16% (4)	0% (0)	100% (25)
Individuelt arbeid	0% (0)	4% (1)	16% (4)	72% (18)	8% (2)	100% (25)
Elevfremføringer	0% (0)	40% (10)	56% (14)	4% (1)	0% (0)	100% (25)
Arbeid med ulike typer tekster	8% (2)	8% (2)	44% (11)	36% (9)	4% (1)	100% (25)
Videoer som er relevante og engasjerende for elevene	0% (0)	4% (1)	40% (10)	56% (14)	0% (0)	100% (25)
Annet (N=24)	0% (0)	0% (0)	66,7% (16)	33,3% (8)	0% (0)	100% (24)

I denne tabellen ser man en oversikt over svar fra lærerne på hvor ofte ulike arbeidsmåter blir tatt i bruk. Arbeidsmåtene som blir listet opp dreier seg både om konkrete aktiviteter, så vel som måter undervisningen blir organisert på i forhold til grupper, individuelt og helklasseundervisning. Svaralternativet “alltid” er kun benyttet på arbeidsformene individuelt arbeid (8%) og arbeid med ulike typer tekster (4%). Fra svarene kan man se at tavleundervisning og individuelt arbeid er de to mest brukte arbeidsmåtene når det kommer til organisering. Begge disse måtene er det 80% av lærerne som sier de bruker ofte eller alltid.

Deretter følger bruk av videoer som er relevante og engasjerende for elevene (56% ofte eller alltid), gruppearbeid to og to (52%) og arbeid med ulike tekster (40%) som de mest brukte arbeidsmåtene. I kolonnen “av og til” ser vi at en stor del av lærerne i utvalget har valgt det midterste, nøytrale svaret. Da særlig på påstanden om gruppearbeid tre eller flere, der 80% svarte “av og til”, og annet (66,7%). De minst brukte svaralternativene på hver av påstandene er stort sett “sjelden” og “aldri”. Unntaket her er elevfremføringer, der 40% av utvalget har svart at de sjelden benytter i sin undervisning. På de øvrige påstandene er det på det meste 4 lærere som har svart en av disse to alternativene, og ingen som har svart “aldri” på noen av aktivitetene bortsett fra arbeid med ulike typer tekster (8%).

Tabell 14. *Oversikt over prosentandel på svaralternativene til spørsmål 8: Hvilke digitale læremiddel har elevene tilgang til og får bruke i din undervisning? (N=24)*

Hvilke digitale læremiddel har elevene tilgang til og får bruke i din undervisning?	Prosent (Antall)
Digitale retteprogram	83,3% (20)
IntoWords eller tilsvarende	87,5% (21)
Lydbøker	62,5% (15)
Digitale lærebøker	91,7% (22)
Tale til tekst funksjon på Microsoft Word	79,2% (19)
Ingen	0% (0)
Annet	12,5% (3)

Her ser man at lærerne opplyser at elevene har tilgang til en rekke ulike digitale lære- og hjelpemidler. Mest brukt er digitale lærebøker med 91,7%, noe som kan tyde på at de har digitale lærebøker i de aller fleste fagene ved skolen. I tillegg ser vi at programvare som IntoWords eller tilsvarende (87,5%), digitale retteprogram (83,3%), tale til tekstfunksjon i Microsoft Word (79,2%) og lydbøker (62,5%) også er tilgjengelig i de fleste klassene. På

spørsmålet er det ingen som har svart at elevene ikke har tilgang til noen digitale læremiddel. De som har svart “annet” på spørsmålet har også lagt til en kommentar på dette spørsmålet. Der trekkes engasjerende leser i OneNote frem, i tillegg til at Google Sites blir brukt som lærebok. Engasjerende leser er Microsoft sin egen tekstopplesningsfunksjon. I tillegg ble det gitt en kommentar på at noen av disse læremidlene kun er tilgjengelig for elever med dysleksi. IntoWords ble trukket frem som et eksempel på dette.

Tabell 15: Oversikt over prosentfordeling og antall på påstander til spørsmål 9: “Hvordan tilpasser du undervisningen for elever med dysleksi når du skal bruke tekster i undervisningen?” (N=23)

Hvordan tilpasser du undervisningen for elever med dysleksi når du skal bruke tekster i undervisningen?	Aldri Prosent (Antall)	Sjelden Prosent (Antall)	Av og til Prosent (Antall)	Ofte Prosent (Antall)	Alltid Prosent (Antall)	Totalt Prosent (Antall)
Elevene får lesestøtte av medelever	8,7% (2)	21,7% (5)	39,1% (9)	30,4% (7)	0% (0)	100% (23)
Elevene får bruke lydbøker	4,4% (1)	4,4% (1)	17,4% (4)	43,5% (10)	30,4% (7)	100% (23)
Elevene får bruke tekst til tale (engasjerende leser på Word)	0% (0)	17,4% (4)	30,4% (7)	26,1% (6)	26,1% (6)	100% (23)

I tabell 15 ser man at lydbøker er et redskap som er flittig brukt for elever med dysleksi i møtet med tekster. Hele 73,9% av lærerne svarte at lydbøker blir brukt ofte eller alltid. Tekst-til-tale-programmer er også ofte brukt, med hele 52,2% av respondentene som svarte ofte eller alltid, samtidig som ingen svarte at de aldri brukte disse verktøyene. Den minst brukte måten å tilpasse undervisningen ifølge tabellen er lesestøtte fra medelever, med ingen respondenter på alltid, og like i underkant av 70% som svarte av og til eller sjeldnere.

4.2 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 2: I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de tar i bruk metoder som sikrer forståelse?

For å forsøke å finne svar på forskningsspørsmål 2 ble spørsmål nummer 10 i undersøkelsen brukt.

Tabell 16: Oversikt over prosentfordeling og antall påstander til spørsmål 10: "Når du bruker tekster i undervisningen, i hvilken grad viser du hvordan eleven kan." (N=23)

Når det arbeides med tekster i undervisningen, i hvilken grad viser du hvordan elevene kan:	Aldri Prosent (Antall)	Sjelden Prosent (Antall)	Av og til Prosent (Antall)	Ofte Prosent (Antall)	Alltid Prosent (Antall)	Totalt Prosent (Antall)
Bruke strategier for å ta inn informasjonen som er gitt i teksten for å forstå det forfatteren vil formidle	4,4% (1)	8,7% (2)	43,5% (10)	39,1% (9)	4,4% (1)	100% (23)
Ta i bruk strategier for å overvåke og selvkorrigere egen leseforståelse	8,7% (2)	26,1% (6)	52,2% (12)	13,0% (3)	0% (0)	100% (23)
Bruke ulike strategier for å avkode ord	13,0% (3)	26,1% (6)	34,8% (8)	26,1% (6)	0% (0)	100% (23)
Bruke ulike strategier for å forstå ord	8,7% (2)	4,4% (1)	43,5% (10)	43,5% (10)	0% (0)	100% (23)
Lese tekster med flyt	8,7% (2)	30,4% (7)	39,1% (9)	17,4% (4)	4,4% (1)	100% (23)
Tilpasse lese måten til den aktuelle teksten	0% (0)	21,7% (5)	30,4% (7)	39,1% (9)	8,7% (2)	100% (23)
Oppsummere og svare på spørsmål til tekst	0% (0)	8,7% (2)	30,4% (7)	47,8% (11)	13,0% (3)	100% (23)

Bruke strategier for å foregripe innholdet i tekster	0% (0)	4,4% (1)	47,8% (11)	34,8% (8)	13,0% (3)	100% (23)
Aktivere forkunnskaper om et emne	0% (0)	4,4% (1)	17,4% (4)	47,8% (11)	30,4% (7)	100% (23)
Justere sin egen forståelse for å imøtekomme ny kunnskap	0% (0)	17,4% (4)	43,8% (10)	34,8% (8)	4,4% (1)	100% (23)
Lage forbindelser mellom teksten og seg selv, andre tekster og verden	8,7% (2)	8,7% (2)	39,1% (9)	39,1% (9)	4,4% (1)	100% (23)
Finne ut hva forfatteren kan mene, men ikke eksplisitt har skrevet	8,7% (2)	30,4% (7)	34,8% (8)	26,1% (6)	0% (0)	100% (23)
Definere teksttype	13,0% (3)	21,7% (5)	21,7% (5)	43,5% (10)	0% (0)	100% (23)
Finne forfatter og legge merke til aspekt ved forfatterens håndverk	26,1% (6)	34,8% (8)	26,1% (6)	13,0% (3)	0% (0)	100% (23)
Legge merke til tekstens struktur, litterære kvaliteter, plot og karakterer	21,7% (5)	30,4% (7)	21,7% (5)	26,1% (6)	0% (0)	100% (23)
Tenke kritisk om teksten og vurdere tekstens formål, relevans og troverdighet	0% (0)	21,7% (5)	30,4% (7)	43,5% (10)	4,4% (1)	100% (23)

De tre metodene i tabellen som har størst andel besvarelser som “ofte” og “alltid” er “aktivere forkunnskaper om emnet” (78,2 innenfor disse to svaralternativene), “oppsummere og svare på spørsmål til tekst” (60,8%) og “tenke kritisk om teksten og vurdere tekstens formål, relevans og troverdighet” (47,9%). Førstnevnte metode har også den klart største

andelen av respondenter som svarte “alltid” med 30,4%. Fokus på disse ferdighetene ser dermed ut til å være utbredt blant lærerne på denne skolen. I den andre enden av skalaen finner man å “finne forfatter og legge merke til aspekt ved forfatterens håndverk”, der 60,9% svarte sjelden eller aldri, etterfulgt av “legge merke til teksters struktur, litterære kvaliteter, plot og karakter” (52,1%). I førstnevnte utgjorde svaralternativet “aldri” 26,1% av svarene.

I tabellen som helhet ser man at det er en spredning i svarene, både innenfor de enkelte påstandene, men også påstandene imellom. I hovedsak er det de tre midterste svaralternativene som er mest brukt. På syv av påstandene er det ingen som har svart “alltid”, og på seks påstander var det ingen som svarte “aldri”. På 9 av de totalt 16 påstandene er det flest som har svart “av og til”.

På påstandene “ta i bruk strategier for å overvåke og selvkorrigere egen leseforståelse”, “bruke ulike strategier for å avkode ord” og “lese tekster med flyt” ser man at det er en god del av respondentene som har svart “aldri” eller “sjelden”. Disse strategiene henger sammen med ferdighetene avkodning og metakognisjon.

En annen interessant ting man kan se i tabellen er at lærerne tilsynelatende ser betydningen av å forstå det forfatteren vil formidle (påstand 1 i tabellen) og det å forstå ord (påstand 4). Likevel er det 13,1% av respondentene som har krysset av for at de sjelden eller aldri viser elevene hvordan de kan gjøre dette.

4.3 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 3: I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de praktiserer vurdering for læring?

Tabell 17: Oversikt over prosentfordeling og antall av påstander til spørsmål 11

	I liten grad 1	2	3	4	I stor grad 5	Totalt
	Prosent (Antall)	Prosent (Antall)	Prosent (Antall)	Prosent (Antall)	Prosent (Antall)	Prosent (Antall)
Du lar elevene medvirke i	0% (0)	26,1% (6)	47,8% (11)	26,1% (6)	0% (0)	100% (23)

valget av vurderingsformer						
Elevene dine får fremovermeldinger underveis i arbeidet med emner	0% (0)	4,4% (1)	30,4% (7)	47,8% (11)	17,4% (4)	100% (23)
Ved starten på nye emner sørger du for at elevene forstår hva de skal lære og hvorfor	0% (0)	0% (0)	17,4% (4)	39,1% (9)	43,5% (10)	100% (23)
Du bruker resultatene fra prøver til å justere egen undervisning	0% (0)	0% (0)	26,1% (6)	43,5% (10)	30,4% (7)	100% (23)
Elevene dine får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen	0% (0)	0% (0)	17,4% (4)	39,1% (9)	43,5% (10)	100% (23)

I denne tabellen ser man hvordan lærerne har svart på i hvilken grad de praktiserer ulike momenter ved vurdering for læring. 43,5% av respondentene har svart at de i stor grad sørger for at elevene forstår hva de skal lære og hvorfor ved oppstart av nye emner og at de sørger for at elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. Bare en (4,4%) av lærerne har svart at de sjelden gir elevene fremovermeldinger underveis i arbeidet med emner. Dette er også den eneste påstanden som har fått svar i en av de to laveste alternativene, og flesteparten av besvarelsene er innenfor de to øverste svaralternativene.

Tabell 18: Oversikt over prosentfordeling og antall på påstander til spørsmål 12: “Hvor ofte har du følgende vurderingsformer?” (N=23)

	Aldri Prosent (Antall)	Sjelden Prosent (Antall)	Av og til Prosent (Antall)	Ofte Prosent (Antall)	Alltid Prosent (Antall)	Totalt Prosent (Antall)
Muntlige vurderinger	4,4% (1)	13,0% (3)	43,5% (10)	39,1% (9)	0% (0)	100% (23)
Skriftlige prøver uten hjelpemidler	8,7% (2)	17,4% (4)	26,1% (6)	47,8% (11)	0% (0)	100% (23)
Skriftlige prøver med hjelpemidler	4,4% (1)	34,8% (8)	30,4% (7)	26,1% (6)	4,4% (1)	100% (23)
Praktisk arbeid eller prosjekter	4,4% (1)	34,8% (8)	34,8% (8)	26,1% (6)	0% (0)	100% (23)
Alternative skriftlige vurderinger (lydfil, illustrasjon, plakat osv)	8,7% (2)	26,1% (6)	43,5% (10)	21,7% (5)	0% (0)	100% (23)
Egenvurdering med tydelige kriterier	13,0% (3)	43,5% (10)	34,8% (8)	8,7% (2)	0% (0)	100% (23)
Medelevvurdering med tydelige kriterier	47,8% (11)	47,8% (11)	4,4% (1)	0% (0)	0% (0)	100% (23)

I denne tabellen kan man se at det kun er en lærer som opplyser at de har en vurderingsform de alltid bruker, nemlig skriftlige prøver med hjelpemidler. Det er heller ikke mange vurderingsformer som aldri blir brukt. På de fem øverste formene i tabellen er det mellom 1 og 3 som har svart “aldri”. Den vurderingsformen som blir brukt desidert minst er medelevvurdering med tydelige kriterier. Her har 95,6% svart “aldri” eller “sjelden”. Nærmest er egenvurdering med tydelige kriterier med 56,5% av besvarelsene innenfor disse to alternativene. Den vurderingsformen som brukes oftest av lærerne i utvalget er skriftlige prøver uten hjelpemidler (47,8%). I de fleste vurderingsformene ligger mesteparten av svarene spredt i en av de tre midterste alternativene.

Tabell 19: Oversikt over prosentfordeling og antall på påstander til spørsmål 13: “Du tilpasser vurderingssituasjoner til elever med dysleksi ved å:” (N=23)

	Aldri Prosent (Antall)	Sjelden Prosent (Antall)	Av og til Prosent (Antall)	Ofte Prosent (Antall)	Alltid Prosent (Antall)	Totalt Prosent (Antall)
Gi ekstra tid på skriftlige prøver	0% (0)	4,4% (1)	17,4% (4)	78,3% (18)	0% (0)	100% (23)
Ved å gi elevene friere valg av vurderingsform	8,7% (2)	21,7% (5)	17,4% (4)	8,7% (2)	43,5% (10)	100% (23)
Ved å la elevene bruke lese- og skrivestøttende teknologi	0% (0)	4,4% (1)	30,4% (7)	60,8% (14)	4,4% (1)	100% (23)

Her ser vi hvordan lærerne tilpasser vurderingssituasjoner for elever med dysleksi. Hver av de tre måtene å tilpasse vurderingssituasjoner på som er listet i tabellen er tilsynelatende flittig brukt. Hver av tilpasningsmåtene i tabellen, har over halvparten av lærerne i utvalget svart at de bruker ofte eller aldri. Størst andel svar i disse to alternativene finner man på påstanden om å gi ekstra tid på skriftlige prøver, med hele 78,3% i svaralternativet “ofte”. Samtidig er påstanden om å tilpasse vurderingssituasjoner ved å gi elevene friere valg av vurderingsform både den kategorien som flest lærere opplyser at de alltid bruker, men også den påstanden med flest “aldri” (8,7%) og “sjelden” (21,7%) besvarelser.

4.4 Resultater knyttet til forskningsspørsmål 4: I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de lar elevene medbestemme i valg av undervisningsmåter og vurderingsformer?

Tabell 20: Oversikt over svar knyttet til elevmedvirkning i undersøkelsen

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid	Totalt

	Prosent (Antall)	Prosent (Antall)	Prosent (Antall)	Prosent (Antall)	Prosent (Antall)	Prosent (Antall)
Du lar elevene medvirke i valget av vurderingsformer	0% (0)	26,1% (6)	47,8% (11)	26,1% (6)	0% (0)	100% (23)
Du tilpasser vurderingssituasjoner for elever med dysleksi ved å:						
Ved å gi elevene friere valg av vurderingsform	8,7% (2)	21,7% (5)	17,4% (4)	8,7% (2)	43,5% (10)	100% (23)
Hvor ofte har du følgende vurderingsformer?						
Egenvurdering med tydelige kriterier	13,0% (3)	43,5% (10)	34,8% (8)	8,7% (2)	0% (0)	100% (23)
Medelevvurdering med tydelige kriterier	47,8% (11)	47,8% (11)	4,4% (1)	0% (0)	0% (0)	100% (23)

Her ser man at alle lærerne i utvalget har svart at de lar elevene deres være med på å bestemme valg av vurderingsform i en eller annen grad. Det er ingen som svart "aldri" og det er ingen som har svart "alltid". På dette spørsmålet er svarene veldig jevnt fordelt, med like mange svar (26,1%) på hver side av det nøytrale "av og til" (47,8%).

5. Drøfting

I dette kapittelet av oppgaven skal jeg bruke resultatene som hører til hvert av forskningsspørsmålene mine og drøfte dem med utgangspunkt i teorien som ble presentert i kapittel 2.

5.1 I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de fremmer tilpasset opplæring gjennom bruk av varierte arbeidsmåter?

Spørsmål 6 (tabell 12) i undersøkelsen dreier seg om hva lærerne legger i begrepet varierte arbeidsmåter. Av de 25 besvarelsene hadde de aller fleste (23) innslag av noe som hadde med organiseringen av undervisningen å gjøre. Dette kom til uttrykk både gjennom konkrete undervisningsmåter som tavleundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid, i tillegg til at noen besvarelser la vekt på å veksle mellom disse. Svarene i denne kategorien tyder på at lærerne er bevisste på å variere i organiseringen av undervisningen. Dette er viktig for elevenes mulighet til å lære og utvikle seg i skolen (Håstein & Werner, 2014, s. 23).

Risko og Walker-Dalhouse (2019, s. 108) trekker frem både variasjon når det kommer til organisering av skoletimer og variasjon i forbindelse med uttrykksformer (s. 109), som læringsfremmende for elever som har vansker med lesing. I teoridelen ble det vist til en studie ved Danske Evalueringsinstitutt (2018, s. 11) som viste at elevene hadde et ønske om variasjon både fra time til time, og i løpet av samme time. Disse måtene å variere undervisningen på er også representert i svarene i tabell 12. I tillegg til besvarelser som tar opp konkrete aktiviteter, var det 14 besvarelser som la vekt på å variere mellom flere aktiviteter og uttrykksformer. Det er også interessant at tre av besvarelsene ga uttrykk for at de alltid bruker minst tre ulike aktiviteter i løpet av en skoletime. Dette er en ganske spesifikk “regel” disse lærerne har satt seg, og kan peke på at dette er noe skolen kan ha et fokus på.

Opplæringsloven (1999, §1-3) sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven. Dette er nokså ordrett representert i fire av svarene på spørsmål 6 i undersøkelsen, der også noen av de andre besvarelsene i kategorien differensiert vanskegrad inneholder aspekter ved dette prinsippet. Blant annet ble det trukket frem å bruke muntlige vurderinger som en måte å variere på. En annen måte å tilpasse undervisningen på som lærerne i utvalget trekker frem er å bruke verktøy som er tilrettelagt for elever med dysleksi. For elever med dysleksi kan digitale verktøy være med på å dempe betydningen svake ordavkodingsferdigheter, slik at det blir lettere å oppnå meningsfull lesing (Wise et. al., 2000, referert til i Høien & Lundberg, 2019, s. 270).

Spørsmål 7 (tabell 13) i undersøkelsen dreier seg om hvor ofte konkrete arbeidsmåter blir tatt i bruk i lærernes undervisning. Dette er ikke en eksplisitt del av forskningsspørsmålet, men gir et mer nyansert svar på i hvilken grad varierte arbeidsmåter blir tatt i bruk. Dette er særlig relevant med tanke på at informantene er ansatte ved en dysleksivennlig skole. De fleste lærerne har svart en av de tre midterste alternativene på den femdelte skalaen ved hver av arbeidsmåtene i tabellen, med færre besvarelser i endene. Svarene er med andre ord normalfordelte. Likevel er det interessant i denne sammenheng, da tallene på denne måten viser at lærerne tilsynelatende varierer når det kommer til valg av arbeidsmåte.

De eneste arbeidsmåtene i tabell 13 som noen fra utvalget har svart at de alltid bruker, er tavleundervisning (1 lærer), individuelt arbeid (2), og arbeid med ulike typer tekster (1). Arbeid med ulike typer tekster er samtidig også den eneste aktiviteten som noen i utvalget (2 lærere) rapporterer at de aldri bruker. Dette må bety at de lærerne som opplyser at de har en fast arbeidsmåte i sin undervisning, også tar i bruk andre arbeidsmåter i tillegg. Dersom alle i utvalget hadde rapportert at de alltid brukte bare en arbeidsmåte, hadde ikke arbeidsmåtene deres vært varierte. Risiko og Walker-Dalhouse (2019, s. 113) skriver at det er lurt å bruke tekster fra ulike sjangre og vanskelighetsgrader, og å bruke et bredt utvalg av tekster er også et av trekkene som Pressley (1996, referert til i Høien og Lundberg, 2019, s. 255) viser til som eksempel på særtrekk ved gode leselæringsmiljøer.

Arbeidsmåtene som flest av lærerne har rapportert at de ofte eller alltid tar i bruk er tavleundervisning (80%), individuelt arbeid (80%) og videoer som er relevante og engasjerende for elevene (56%). I den typiske tavleundervisningen spiller elevene ofte en passiv rolle (Gilje et. al., 2020, s. 13). National Research Council (1998, henvist til i Høien & Lundberg, 2019, s. 241) trekker frem at om undervisningen går for fort til at elevene kan følge med, er det et tegn på mangelfull undervisning. Om tavleundervisningen krever at elevene må lese og skrive ned informasjonen som er gitt på tavlen, kan det gjøre det vanskelig for elever med dysleksi å holde følge. Disse vanskene kjennetegnes blant annet av lav lesehastighet, vansker med ordavkoding og stavevansker (Høien & Lundberg, 2019, s. 29). Dette kan igjen bidra til at elevene med dysleksi får vansker med å forstå det som blir meddelt. Også individuelt arbeid kan by på problemer for elever med dysleksi. I slike undervisningsmåter stilles det ofte større krav til elevenes metakognisjon (Klette, 2013, s. 191). Elever med dysleksi har ofte vansker med å ta i bruk strategier for å forstå og å

overvåke egen lesing (Høien & Lundberg, 2019, s. 143), noe som kan gjøre det utfordrende å svare på oppgaver i samme tempo som klassekameratene.

Et annet funn i tabell 13 er at alle lærerne som svarte på undersøkelsen også benytter seg av andre arbeidsmåter enn de som utgjorde svaralternativene. Påstanden “annet” manglet en tilhørende tekstboks, noe som gjorde at det ikke ble mulig å få innsikt i hvilke arbeidsmåter disse var.

På spørsmål 8 (tabell 14) ble det spurt om hvilke digitale hjelpemidler elevene har tilgang til og får bruke i undervisningen. Svarene som ble gitt på spørsmål 6 (tabell 12) viste at bruk av slike verktøy var en av tingene utvalget la i begrepet varierte arbeidsmåter. For elever med dysleksi er digitale hjelpe- og læringsmidler veldig nyttige redskaper, da det er enkelt å tilpasse og variere oppleggene til hver enkelt elev, det er lett å justere oppgavene underveis og de gjør at elevene får tilbakemelding om resultatene sine underveis (Høien & Lundberg, 2019, s. 270). I tillegg kan lese- og skrivestøttende programmer være med på å kompensere for avkodingsvanskene til disse elevene, noe som igjen gjør at mer fokus kan bli gitt på å forstå det man leser (Aas, 2021, s. 123). På spørsmålet i undersøkelsen er det ingen av lærerne som har svart at elevene ikke har tilgang til noen digitale hjelpe- og læremiddel. Hver av læremidlene som er listet i spørsmålet er tatt i bruk av over halvparten av utvalget. Dette tyder på at bruk av digitale hjelpemidler er en innarbeidet rutine ved skolen, og at lærerne lar elevene ta disse i bruk.

Det læremiddelet som flest lærere har svart at de har tilgjengelig er digitale lærebøker med hele 91,7%. Mange av de andre verktøyene i tabellen finner man innebygd i de digitale lærebøkene. Blant annet kan man diktere inn kommentarer, eller få teksten lest opp samtidig som man får se hvor man er i teksten underveis (STATPED, 2020, s. 11). Dette gjør det enklere for elevene å få med seg det de skal lære, samtidig som opplesingen kan fungere som en modell for hvordan nye ord uttales. I tillegg bidrar det å ha en opplesingsfunksjon til at elever med lesevansker kan ha fokus på betydning, innhold og mening (Høien & Lundberg, 2019, s. 270), istedenfor å bruke all energien på å avkode. På spørsmålet ble det også opplyst i en kommentar under påstanden “annet” at enkelte av læremidlene, slik som IntoWords, bare var tilgjengelig for elever med dysleksi.

Spørsmål 9 (tabell 15) av undersøkelsen viser hvor ofte lærerne opplyser at de tar i bruk tilpasningsmåter ment for å støtte elever med dysleksi i møtet med tekster i deres undervisning. Her ser det ut til at hver av de tre måtene listet i tabellen jevnt over blir tatt i bruk. Dette kommer til syne ved at det bare er 8,8% på det minste og 30,4% på det meste av lærerne i utvalget som har svart at de sjelden eller aldri tar i bruk en av måtene i tabellen.

Den mest brukte tilpasningsmåten på dette spørsmålet er at elevene får bruke lydbøker. Denne måten har 73,9% av lærerne svart at de ofte eller alltid bruker. Lydbøker hjelper med leseforståelsen ved at den demper behovet for gode avkodingsferdigheter (STATPED, 2020, s. 10). Dette kan ha en positiv effekt på læringsutbyttet, da elevene får bruke energien sin på det oppgaven faktisk dreier seg om. Dersom man går litt tilbake til resultatet av spørsmål 8 (tabell 14), ser man noe som kan tyde på at bruk av lydbøker er et verktøy som i hovedsak er tilgjengelig for elever med dysleksi. Der svarte 62,5% av lærerne at elevene deres hadde tilgang til og fikk bruke lydbøker i deres undervisning. Et spørsmål man kan stille seg er om ikke dette verktøyet også kunne vært nyttig for å få opp leselysten og engasjementet til elever uten dysleksi.

5.2 I hvilken grad rapporterer lærere ved en dysleksivennlig skole at de tar i bruk metoder som sikrer forståelse?

I resultatdelen av oppgaven så vi at det var en god spredning i hvor ofte de ulike metodene i tabell 16 ble brukt. De fleste lærerne lå som regel på en av de tre midterste svaralternativene. Dette tyder på at de som gruppe tar i bruk en god del metoder som er med på å sikre forståelse, men også at de varierer når det kommer til hvilke metoder de benytter seg av.

De metodene som sikrer forståelse som flest av lærerne i utvalget har svart at de ofte eller alltid viser elevene hvordan de tar i bruk er å aktivere forkunnskaper om emnet (78,2%), oppsummere og svare på spørsmål til teksten (60,8%), og tenke kritisk om teksten og vurdere tekstens formål, relevans og troverdighet (47,9%). Å modellere for elevene hvordan de skal aktivere forkunnskapene sine i forkant av emner er med på å gjøre det lettere å forstå tekster (Høien & Lundberg, 2019, s. 137). Dette er fordi man da har knagger som man kan henge den nye informasjonen som teksten gir. På denne måten blir leseopplevelsen et samspill mellom leseren og teksten, der begge deler påvirker hvordan teksten blir forstått (ibid). Å kunne oppsummere og svare på spørsmål til tekster er en viktig ferdighet, da det bidrar til å

sikre at man har fått med seg innholdet i teksten. All lesing må ha et formål (OECD, 2019, s. 28). Lærerne i denne undersøkelsen arbeider på ungdomstrinnet. Her legges det mer vekt på å lese for å finne informasjon, tekstene er ofte lenger og består ofte av flere fagbegreper (Fisher & Frey, 2019, s. 151). Dette bidrar til at å kunne oppsummere innholdet i tekster blir en viktig ferdighet for å overvåke sin egen forståelse. Nesten halvparten av lærerne viste ofte eller alltid hvordan man kan tenke kritisk til teksten og vurdere tekstens formål, relevans og troverdighet. Å vurdere og reflektere trekkes frem som sentrale ferdighetsområder i det å kunne lese (Kunnskapsdepartementet, 2017 A, s. 15). I tillegg blir disse ferdighetene lagt vekt på i kompetansemålene i norsk etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 49) peker på at det å ha kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er viktig for å være en dyktig leser. Likevel er det 52,1% av utvalget i undersøkelsen som rapporterte at de sjelden eller aldri viser elevene hvordan de kan legge merke til teksters struktur, litterære kvaliteter, plot og karakter. Dette kan gjøre det vanskeligere å velge rett lesestrategi til hver enkelt tekst, som igjen kan gå utover forståelsen. Å kunne reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler blir også trukket frem i kompetansemålene i norsk etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Høien og Lundberg (2019, s. 254) skriver at overlæring er viktig for elever med dysleksi, særlig når det kommer til lesing. Dette innebærer at disse elevene har behov for mer ferdighetstrening. I resultatdelen så vi at på hele 9 av de 16 påstandene var det flest som hadde svart "av og til". De fleste tiltakene som tar sikte på å øke lesesvake elevers leseferdigheter krever at undervisningen er strukturert og intensiv, og gjerne tilpasset den enkelte elev (National Reading Panel, 2000, referert til i Høien & Lundberg, 2019, s. 254). Spørsmålet blir derfor om elevene med dysleksi, og kanskje også normallesere, får nok trening i de ulike ferdighetene som tas opp i tabell 16 om de bare får øving i det av og til.

I resultatdelen så vi at det var en god del av utvalget som hadde svart at de sjelden eller aldri viser elevene hvordan de kan ta i bruk strategier for å overvåke og selvkorrigere egen leseforståelse (til sammen 34,8%), og hvordan de kan bruke ulike strategier for å avkode ord (39,1%). Dette er også et interessant funn. Disse to ferdighetene er knyttet til metakognisjon og avkodingsferdigheter. Høien og Lundberg (2019, s. 143) skriver at strategiske lesere er i stand til å overvåke leseprosessen sin, og dermed være i stand til å avgjøre om de forstår en

tekst godt nok eller ikke, ut ifra målet de har for lesingen, mens svake lesere er mer passive. Dette går dermed utover leseforståelsen til disse elevene, noe som videre kan ha negative konsekvenser for elevenes akademiske prestasjoner. Det at avkodingsstrategier tilsynelatende ikke blir like ofte modellert for elevene, kan skyldes at utvalget i undersøkelsen er lærere ved en ungdomsskole. I denne alderen er som regel leseferdighetene til normallesere godt utviklet, og avkodingen er automatisert. Dette kan være med på å gjøre at undervisning i avkodingsstrategier blir nedprioritert. Likevel er vansker med avkoding ofte også til stede hos voksne personer med dysleksi (Arnbak, 2004, referert til i Høien & Lundberg, 2019, s. 48), og å gi elever tilgang til slike strategier kan dermed fortsatt være viktig.

Et annet aspekt ved spørsmål 10 (tabell 16) i undersøkelsen er de 13,1 prosentene som har svart at de aldri eller sjelden viser elevene hvordan de kan bruke strategier for å forstå det forfatteren vil formidle, og det å bruke ulike strategier for å forstå ord. I utvalget er det ikke alle lærerne som underviser i fag der tekster spiller en like stor rolle. Dette kan være en mulig forklaring på disse prosentene, da selv om de grunnleggende ferdighetene gjelder for alle fag, er det enkelte fag som har et større ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017 B, s. 12). Selv om man underviser i fag der tekster ikke spiller en stor rolle, er det likevel viktig at elevene får mulighet til å utvikle strategier for å forstå ord. På ungdomstrinnet er i tillegg svake lesere passive, og har vansker med å ta i bruk strategier for å forstå (Høien & Lundberg, 2019, s. 143). Også de fagene som har mindre fokus på tekster, vil ha fagbegreper. I for eksempel mattefaget kan leseforståelsen ha en negativ påvirkning på løsningen av tekstopp-gaver (Hoem et al. 2014, s. 100). Dette er med andre ord en ferdighet som er relevant også utenfor norskfaget.

5.3 I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de praktiserer vurdering for læring?

Spørsmål 11 (tabell 17) gir en oversikt over hvordan lærerne har svart på påstander som handler om vurdering for læring. Kristiansen og Eggen (2018, s. 85) skriver at en viktig del av vurdering for læring handler om å se fremover og hjelpe elevene til å se hvordan de kan utvikle seg. Resultatene i tabellen kan tyde på at dette er noe lærerne ved denne skolen er bevisste på. Ved de fleste påstandene ligger majoriteten av svarene i retning "i stor grad". 65,2% av lærerne svarte at de i stor eller nokså stor grad gir elevene fremovermeldinger underveis i arbeidet med emner. På denne måten får elevene en konkret tilbakemelding på

hva de kan gjøre for å forbedre seg, og med nok tid til å gjøre noe med det (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 84).

To av de læringsfremmende prinsippene for undervisvurdering som trekkes frem i Utdanningsdirektoratet (2021, s. 15) rundskriv 2-20 er at elevene skal “få vite hva de mestrer” og “forstå hva de skal lære om og hva som er forventet av dem”. 82,6% av utvalget svarte at de gjorde disse tingene i stor eller nokså stor grad. Dette var også de to påstandene flest av lærerne rapporterte at de gjorde. Den påstanden som flest opplyste at de i liten eller nokså liten grad gjorde var å la elevene medvirke i valget av vurderingsformer (26,1%). Det vil gås nærmere inn på elevmedvirkning i kapittel 5.4.

I tabell 18 kan man se en oversikt over hvor ofte ulike vurderingsformer blir tatt i bruk av utvalget. Også på dette spørsmålet ligger de fleste besvarelsene i et av de midterste svaralternativene, der alternativet “sjelden” har hakket flere besvarelser enn “ofte”. I tabellen er det bare en av lærerne som har en vurderingsform de alltid benytter seg av, nemlig skriftlige prøver med hjelpemidler. Denne vurderingsformen kan muligens i større grad måle de ulike ferdighetsområdene i å kunne lese som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017 A, s. 15). Selv om elevene har tilgang til eksempelvis en lærebok i forbindelse med en prøve, blir det ikke nødvendigvis lettere. Det måler bare et annet aspekt ved elevenes læring. Slike prøver kan stille krav til elevens evne til å finne informasjon i tekster, til å tolke og sammenholde informasjonen som blir gitt og til å reflektere og vurdere over hva som er relevant å ha med i besvarelsen av et gitt spørsmål.

Selv om ingen har svart at de alltid bruker skriftlige prøver uten hjelpemiddel eller muntlige vurderinger, er det disse vurderingsformene flest lærere svarte at de bruker ofte, med henholdsvis 47,8% og 39,1%. Høien og Lundberg (2019, s. 289) trekker frem at situasjoner som krever et høyt nivå av skriftspråklige ferdigheter ikke er gunstig med tanke på å la elever med dysleksi vise hva de kan. De har behov for lese- og skrivestøttende hjelpemidler for at skriftlige prøver skal kunne måle det de egentlig skal måle og ikke bare avkodningsferdighetene. Til og med på de nasjonale prøvene i lesing har elever med dysleksi rett på teksten opplest (Utdanningsdirektoratet, 2022 A, s. 9).

I tabell 18 kan man se at det er minst en lærer som aldri tar i bruk hver av vurderingsformene. Likevel er de vurderingsformene som brukes klart minst de som involverer elevene i

vurderingsarbeidet. Til sammen 60,8% rapporterte at de aldri eller sjelden tar i bruk egenvurdering med tydelige kriterier, og 91,3% svarte at de aldri eller sjelden brukte medelevvurdering med tydelige kriterier.

Hvordan lærerne har svart på disse påstandene kan peke på at de ikke innfrir det første læringsfremmende prinsippet til undervisvurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15), eller forskriften til opplæringsloven (2006, §3-10), som sier at elevene skal bli gitt muligheten til å delta i vurderingen av eget arbeid. Samtidig passer funnet inn med det Hopfenbeck (2011) skrev om at elever på ungdomstrinnet ikke opplever at de er involvert i vurderingsarbeid. Det er også en sjanse for at resultatene på de to påstandene er blitt påvirket av hvordan lærerne oppfattet spørsmålet. Elevenes deltakelse i eget vurderingsarbeid kan som vi har vært inne på bestå av noen minutter refleksjon over egen tekst, og opp til å komme med karakterforslag på prøver eller tekster (Utdanningsdirektoratet, 2022 B). Det kan hende at lærerne i utvalget ikke har sett på den førstnevnte egenvurderingsmåten som en stor nok vurderingssituasjon, selv om de gjennomfører slike aktiviteter jevnlig. Å involvere elevene i vurderingsarbeidet er med på å gjøre dem bevisste på egen læring og faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017 B, s. 13). Når elevene her ikke får ta del i vurderingen av eget arbeid, kan det gjøre det vanskeligere å utvikle denne bevisstheten. Medelevvurderinger er ikke et krav i noen forskrifter, selv om også disse kan være læringsfremmende forutsatt at det skjer i et trygt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2022 B).

Det siste spørsmålet i undersøkelsen (Tabell 19) ble brukt for å finne ut hvordan utvalget tilpasset vurderingsformer til elever med dysleksi. Resultatene på dette spørsmålet kan tyde på at lærerne har et fokus på å tilpasse vurderingssituasjoner. De fleste lærerne har opplyst at de ofte eller alltid bruker måtene å tilpasse vurderingssituasjoner for elever med dysleksi som listes i tabellen. Den tilpasningsmåten som flest lærere ofte bruker er å gi elevene ekstra tid på skriftlige prøver (78,3%). Dette er en av måtene å tilpasse vurderingssituasjoner til elever med dysleksi som Dysleksi Norge (u.å. B) trekker frem som hensiktsmessig for slike elever. Til tross for dette har ingen av lærerne svart at de alltid gir elever med dysleksi ekstra tid på prøver. Dette er rart, da respondentene i undersøkelsen er lærere ved en dysleksivennlig skole. På nettsidene til Dysleksi Norge, organisasjonen som foretar sertifiseringen av de dysleksivennlige skolene er forlenget tid på prøver trukket frem som en måte å tilrettelegge prøver på (Dysleksi Norge, u.å B). Det burde kanskje derfor være forventet at lærerne ved skoler som har fått denne sertifiseringen følger rådene til Dysleksi Norge.

Den tilpasningsmåten som har høyest andel besvarelser av “alltid” er å gi elevene friere valg av vurderingsformer med 43,5%. Dette er en annen måte elevene kan involveres i vurderingen av arbeidet sitt. På denne måten kan elevene få mulighet til å bli vurdert på den måten som de føler gir best mulighet for å vise kompetansen sin. Samtidig er dette også den eneste tilpasningsmåten som noen av lærerne har rapportert at de aldri bruker (8,7%).

5.4 I hvilken grad opplyser lærere ved en dysleksivennlig skole at de lar elevene medbestemme i valg av undervisningsmåter og vurderingsformer?

Det siste forskningsspørsmålet hadde minst spørsmål knyttet til seg, spredt gjennom hele undersøkelsen. I tabell 20 kan man se oversikt over spørsmålene som dreier seg om elevmedvirkning. Her kan man se at de to første spørsmålene spør etter stort sett det samme, bare med litt ulik formulering og ulikt resultat. For eksempel svarte som nevnt 43,5% av lærerne at de alltid ga elever med dysleksi friere valg av vurderingsform, mens ingen svarte at de alltid lar elevene medvirke i valget av vurderingsform. På den påstanden lå de fleste besvarelsene i svaralternativet “av og til”. Slik kan det virke som at lærerne oftere involverer elever med dysleksi i vurderingsarbeidet, enn de uten. Elever med dysleksi er ofte passive når det kommer til å overvåke egen forståelse (Høien & Lundberg, 2019, s. 143). At elever med dysleksi får øving i å ta ansvar for egen læring, blant annet ved å få medvirke i valget av vurderingsform, er derfor et godt steg med tanke på å utvikle deres metakognitive evner.

5.5 Hvordan bidrar det å være en dysleksivennlig skole til at varierte arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse, vurdering for læring og elevmedvirkning blir et gjennomsyret fokus blant lærere på hele skolen?

I dette drøftingskapitlet har vi sett på hva resultatene fra spørreundersøkelsen har sagt om forskningsspørsmålene til studien. En annen viktig del av studien er knyttet til sammenhengen mellom informantskolen som en dysleksivennlig skole og en helskole tilnærming til elementene i forskningsspørsmålene.

Et av Fountas og Pinnells (2018, s. 7) designelementer for et godt leselæringsmiljø er at skolen har en delt visjon og kjerneverdier. Fra undersøkelsen kan det se ut til at lærerne jevnt over er bevisste på å variere i arbeidsmåter, tar i bruk metoder som sikrer forståelse, og følger flere av prinsippene i vurdering for læring. Alle lærerne har selvfølgelig ikke svart det samme på alle spørsmålene, men det er sjelden det er store grupper som spriker fra det majoriteten av lærerne har svart. Dette kan tyde på at utvalget har en felles visjon for hva som kjennetegner god undervisning, og som de prøver å holde seg innenfor. Ved en felles visjon for skolen blir elevene møtt på en lik måte uavhengig av klasse og lærer (Fountas & Pinnell, 2018, s. 8). Det er derimot vanskelig å si om dette skyldes at skolen er dysleksivennlig eller ikke.

På spørsmål 6 (tabell 12) kan man se at det lærerne i utvalget legger i begrepet varierte arbeidsmåter inneholder mye av det samme. Blant annet er det 23 av de 25 lærerne som trekker frem noe som går på organisering, og 16 nevner variasjon i forhold til aktiviteter og uttrykksformer. Dette kan være et tegn på Fountas og Pinnell (2018, s. 9) sitt andre designelement: delt mål, delt språk og felles ansvar.

I beskrivelsen av utvalget kom det frem at 7 av lærerne i utvalget har tatt del i kurs/foredrag om dysleksi i regi av skolen, og en har tilegnet seg kompetanse på dette området gjennom studier. Det at 7 av lærerne har vært med på kurs og foredrag om dysleksi på skolen kan tyde på at skolen som utvalget er hentet fra har et fokus på å sikre at de ansatte stadig utvikler sin undervisningspraksis. Dette er noe Fountas og Pinnell (2018, s. 18) trekker frem som viktig for å få til en helskole tilnærming til lesekompetanse.

6. Avslutning

6.1 Begrensninger ved studien og forslag til videre forskning

Denne studien har en del begrensninger. Som vi var inne på i metoddelen av oppgaven er utvalget i denne studien ganske lite. Dette gjør at det ikke er mulig å generalisere fra utvalget til populasjonen, som i denne studien ville vært lærere ved dysleksivennlige skoler generelt. I stedet er denne studien kun i stand til å si noe om hvordan det ser ut til å være ved denne ene dysleksivennlige skolen.

Studien tar for seg et ganske stort område som dekker flere ulike elementer ved undervisningspraksis. Et resultat av dette er at ikke alle områdene har blitt like godt dekket. Dette kommer særlig til syne ved forskningsspørsmål 4, der bare et par av spørsmålene i undersøkelsen dreide seg om elevmedvirkning. Dette bidro igjen til at det ikke ble gitt et godt grunnlag for å gi et svar på forskningsspørsmålet.

En annen begrensning studien har er at den bare viser hva lærerne ved denne skolen rapporterer på de ulike områdene av kriterium 8 for å bli en dysleksivennlig skole. I den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017 B, s. 9) står det blant annet at “elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem”. I denne studien er dataene hentet gjennom lærernes selvrapportering av egen praksis. Studien sier dermed ikke nødvendigvis noe om hvordan lærerne faktisk praktiserer de ulike områdene eller hvordan elevene oppfatter dem. For å si noe om det, trenger man da informasjon også fra elevene.

Den siste begrensningen ved studien som ble tatt opp er også et godt forslag til videre forskning. Det ville vært spennende å se hvordan elevene opplevde de samme aspektene ved lærernes undervisning. Dette kunne gjerne blitt gjort ved en studie som dekket både lærere og elever ved samme skole, eller lærere og elever ved flere skoler. På denne måten kunne man sett om det var en diskrepans mellom hvordan lærerne rapporterte på de ulike forskningsspørsmålene og hvordan elevene oppfattet det.

Litteraturliste

Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

Barnekonvensjonen. (1989). Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Danske Evalueringsinstitut. (2018). *God undervisning set med elevernes øjne – input til arbejdet med at udvikle undervisningen*.
<https://www.eva.dk/grundskole/undervisning-setelevernes-oej>

Dysleksi Norge. (u.å. A). Dysleksivennlig skole - 10 kriterier. Dysleksi Norge.
<https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/dysleksivennlig-skole-kriterier/>

Dysleksi Norge. (u.å. B). *Rettigheter*. Dysleksi Norge.
<https://dysleksinorge.no/rettigheter-skole/#:~:text=Elever%20med%20dysleksi%20og%20SSV%20kan%20fritas%20fra,mulig%20%C3%A5%20f%C3%A5%20fritak%20fra%20vurdering%20med%20karakter%21>

Dysleksivennlig skole. (01.01.2020). Søknad. Dysleksivennlig.no.
<https://dysleksivennlig.no/hvordan-bli-dysleksivennlig-skole/10-kriterier/>

Fisher, D. & Frey, N. (2019). Best Practices in Adolescent Literacy Instruction. I L. M. Morrow. & L. B. Gambrell. (Red.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (6. utg.). (s. 150-172). Guilford Press.

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724) Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2018). Every Child, Every Classroom, Every day: From Vision to Action in Literacy Learning. *The Reading Teacher*. 72(01), 7-19.
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T.S. Frønes & F. Jensen. (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse: 20 år med lesing i PISA*. (s. 10-19). Universitetsforlaget
- Gilje, Ø., Bjerke, Å. & Thuen, F. (2020). *Gode eksempler på praksis* (Rapport: Undervisning i en-til-en klasserommet). Universitetet i Oslo: FIKS.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*. 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Helland, T. (2012). *Språk og Dysleksi*. Fagbokforlaget.
- Hoem, T. F. & Wagner, Å. K. H. (2022). Leseleksens plass i norskfagets begynneropplæring. *Nordic Journal of Literacy Research*. 8(1), 189-207
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre Skole*. 4/2011. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/vurdering-og-selvregulert-laring/>
- Hulme, C., Snowling, M. J. & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*. 46(4), s501-513.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2019). *Dysleksi: fra teori til praksis*. (5. utg). Gyldendal.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting. (Red.) *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. (s19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2014 A). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Fagbokforlaget.

Jenssen, E. S. & Roald, K. (2014 B). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (Red.). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. (s 217-240). Cappelen Damm Akademisk.

Jensen, S. (2019). *Å legge til rette: Engelsklæreres syn på kartlegging og vurdering av elever med dysleksi i videregående skole*. [Masteroppgave]. Norges Akrtiske Universitet.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.

Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseroms-forskningen. I R. Krumsvik, J, & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi*. (s. 183-214) Fagbokforlaget.

Klinkenberg, J. E. (2017). Lesevansker: Oppsummering av ny forskning. *Tidskrift for Norsk psykologforening*, 55(9), s834-843.

Kristiansen, C. W. & Eggen, A. B. (2018). Vurdering som skapende læring. I M. Bunting. (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis*. (s. 81-102). Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017 A). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Kunnskapsdepartementet. (2017 B). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Logometrica AS. (2021). *Logos håndbok*. Logometrica.

<https://logometrica.no/uploads/documents/H%C3%A5ndbok-Bokm%C3%A5l.pdf>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.). Gyldendal Akadmeisk.

Lyster, S. A. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?*. Cappelen Damm Akademisk.

MacKay, N. (2008). The case for dyslexiafriendly schools. I G. Reid. & A. Fawcett. (Red.), *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice*. (s. 223-237). John Wiley & Sons.

OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA. OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2017). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

Ramsåsen, G., Spade, A. & Horne, P. L. (2019 A). *Når eleven har lese- og skrivevansker*. PPT Skien. <https://www.skien.kommune.no/globalassets/leseogskrivevanskebrosjyre19.pdf>

Ramsåsen, G., Spade, A. & Horne, P. L. (2019 B). *Når eleven har matematikkvansker*. PPT Skien. <https://www.skien.kommune.no/globalassets/matematikkvanskebrosjyre18.pdf>

Risko, V. J. & Walker-Dalhouse, D. (2019). Best Practices to Change the Trajectory of Struggling Readers. I L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Red.), *Best practices in literacy instruction*. (6. utg. s104-126) Guilford Press.

Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022) *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. (4. utg). Universitetsforlaget.

SIKT - Kunnskapssektorens tenesteleverandør. (u.å.). *Informasjon til deltakarane i forskningsprosjekt*. SIKT - Kunnskapssektorens tenesteleverandør.

<https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

Snowling, M.J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 7–14.

Skaftun, A. & Solheim, O.J. (2014). Tilpasset leseopplæring i en sammensatt tekstkultur. I A. Skaftun, O.J. Solheim & P.H. Uppstad (Red.). *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (s. 33-54). Cappelen Damm Akademisk.

Sædberg, L.T. (2022, 29. Mars). *Professor ved Læringsmiljøsentret en av tre forfattere bak stor EU-rapport om psykisk helse i skolen*. Universitetet i Stavanger.

Tønnessen, F.E. & Uppstad, P.H. (2018). *Leseflyt*. I K. Lundetræ. & F.E. Tønnessen. (Red.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kva måler nasjonale prøver i lesing?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/mestringsbeskrivelser-og-hva-provene-maler/kva-maler-lesing/>

Utdanningsdirektoratet. (2021 A). *Individuell vurdering Udir. (2-2020)*. [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, B). Spørsmål i Elevundersøkelsen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmalene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>

Utdanningsdirektoratet. (2021 C). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-4/7.2/>

Utdanningsdirektoratet. (2022 A). *Administrere nasjonale prøver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/administrere-nasjonale-prover2/#a163126>

Utdanningsdirektoratet. (2022 B). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*.
Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/#a177796>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Hvordan lærere og elever med dysleksi opplever det å undervise ved/gå på en dysleksivennlig skole og hvordan dette kommer til uttrykk i skolens tilpasning i undervisningen»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå på korleis tilpassinga av undervisning for elevar med dysleksi er ved ein dysleksivennleg skule. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Problemstillinga til masteroppgåva mi spreier seg ut i fire forsknings spørsmål:

- Kva seier lærarane om korleis dei legg til rette for varierte arbeidsmåtar?
- Kva seier lærarane om korleis dei legg til rette for vurdering for læring?
- Kva seier elevane om korleis dei opplever at skulen legg til rette for varierte arbeidsmåtar?
- Kva seier elevane om korleis dei opplever at skulen legg til rette for vurdering for læring?

I prosjektet skal eg først bruke ei spørjeundersøking sjå på korleis lærarar ved Tryggheim Ungdomsskule tilpassar si undervisning til elevar med dysleksi. Deretter vil eg avhalde semi-strukturerte intervju med 3-4 elevar med dysleksi der eg prøver å få svar på dei to siste forsknings spørsmåla.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Åse Kathrine Gjestsen ved Lesesenteret er rettleiaren min på oppgåva, og Lesesenteret har dermed det overordna ansvaret for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Tryggheim Ungdomsskule er ein av fire dysleksivennlege skular i Rogaland. Eg synes dette er interessant og ville finne litt ut korleis elevar og lærarar ved slike skular opplever tilpassing av undervisninga. Eg håpar derfor at så mange lærarar som mogleg ønskjer å svare på spørjeundersøkinga mi.

Kva inneber det for deg å delta?

Delen av datainnsamlinga mi eg treng dykkar hjelp til vil bestå av eit digitalt spørjeskjema. I skjemaet vil første del bestå av bakgrunnsvariablar som kjønn, ansiennitet og så vidare. Deretter vil spørsmåla handla om varierte arbeidsmåtar og vurdering for læring. Spørjeskjemaet vil ta cirka 5-10 minutt å svare på, og blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dei einaste personane som vil ha tilgang til opplysningane er meg og rettleiarer min. Då skjemaet blir svara på digitalt, vil svara også være anonymisert. Det er ikkje forventa at deltakarane vil kunne bli kjent att i den ferdige oppgåva, då det i hovudsak vil vera fokus på eventuelle forskjellar mellom lærarane og elevane sitt syn på områda varierte arbeidsmåtar og vurdering for læring.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 2. juni. Då vil det digitale skjemaet slettast, saman med dataene.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Lesesenteret har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Masterstudent Jarle Rødne Mala
 - TLF: 94892235
 - E-post: Jarle.mala52@hotmail.com
- Lesesenteret ved Åse Kathrine Gjestsen
 - TLF: 51833146
 - E-post: ase.k.gjestsen@uis.no
- Personvernombud UiS: Rolf Jegervatn
 - TLF: 51833081
 - E-post: personvernombud@uis.no

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikt's personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Åse Kathrine Gjestsen
(Forskar/rettleiar)

Jarle Rødne Mala
(Student)

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse

Denne spørreundersøkelsen er en del av datainnsamlingen i forbindelse med masteroppgaven min som skal leveres våren 2023. Problemstillingen for masteroppgaven er: "Hvordan bidrar det å være en dysleksivennlig skole til at arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse, vurdering og medvirkning blir et gjennomsyret fokus blant lærere på hele skolen?". Derfor har undersøkelsen fokus på hvordan dere som lærere ved en dysleksivennlig skole tar i bruk varierte arbeidsmåter i undervisningen, hvilke metoder som sikrer forståelse som brukes, hvordan det legges til rette for vurdering for læring og elevmedvirkning.

Spørreundersøkelsen består av 14 spørsmål og vil ta cirka 10-15 min å gjennomføre. De fleste spørsmålene har svaralternativ. På noen av disse skal du gradere svaralternativene på en skala fra 1 til 5, der 1 alltid er lavest og 5 alltid er høyest. I tillegg er det et par åpne spørsmål, der du må skrive inn svaret ditt selv. De første spørsmålene består av bakgrunnsvariabler som kun er med for at jeg skal kunne beskrive utvalget mitt. Det er spørsmålene om varierte arbeidsmåter, metoder som sikrer forståelse, vurderingsformer og elevmedvirkning som vil bli brukt for å svare på oppgavens problemstilling.

Det er frivillig å delta i spørreundersøkelsen. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å gi noen grunn. Alle personopplysningene dine vil da bli slettet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. De eneste personene som vil ha tilgang til opplysningene er meg og veilederen min. Spørreundersøkelsen er digital, og informasjonen blir automatisk anonymisert, slik at den ikke kan spores til enkeltpersoner.

Dersom du har spørsmål om studien, eller ønsker å vite mer kan du ta kontakt med meg på telefon 94892235 eller e-post jarle.mala52@hotmail.com

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

- 0-5 år
- 6-10 år
- 11-15 år
- 16-20 år
- Mer enn 20 år

Hvor lenge har du undervist ved en dysleksivennlig skole?

- 0-1 år
- 2-3 år
- 4-5 år
- 6 år eller mer

Hvilke fag underviser du i?

- Norsk
- Matte
- Engelsk
- Samfunnsfag
- Naturfag
- Fremmedspråk
- Gym
- Kunst og Håndverk
- Mat og Helse
- Annet

Hvilket kjønn er du?

- Mann
 Kvinne

Har du vært på kurs i forbindelse med det å undervise ved en dysleksivennlig skole, eller har en annen særskilt kompetanse om elever med dysleksi?

- Ja
 Nei

Hvilken særskilt kompetanse om elever med dysleksi har du?

Dysleksi Norge skriver at skoler skal arbeide aktivt for å fremme tilpasset opplæring gjennom å legge til rette for varierte arbeidsmetoder. Hva legger du i begrepet varierte arbeidsmåter?

I din undervisning bruker du

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
Tavleundervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gruppearbeid to og to	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gruppearbeid med tre eller flere elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuelt arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevfremføringer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med ulike typer tekster	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videor som er relevante og engasjerende for elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvilke digitale læremiddel har elevene tilgang til og får bruke i din undervisning?

- Digitale retteprogram
 IntoWords eller tilsvarende
 Lydbøker
 Digitale lærebøker
 Tale til tekst funksjon på Microsoft Word
 Ingen
 Annet

Hvordan tilpasser du undervisningen for elever med dysleksi når du skal bruke tekster i undervisningen?

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
Elevene får lesestøtte av medelever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene får bruke lydbøker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene får bruke tekst til tale (engasjerende leser på Word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Når du bruker tekster i undervisningen, i hvilken grad viser du hvordan elevene kan:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
Bruke strategier for å ta inn informasjonen som er gitt i teksten for å forstå det forfatteren vil formidle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ta i bruk strategier for å overvåke og selvkorrigere egen leseforståelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruke ulike strategier for å avkode ord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruke ulike strategier for å forstå ord	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lese tekster med flyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilpasse lese måten til den aktuelle teksten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppsummere og svare på spørsmål til tekst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruke strategier for å foregripe innholdet i tekster	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivere forkunnskap om et emne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Justere sin egen forståelse for å imøtekomme ny kunnskap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lage forbindelser mellom teksten og seg selv, andre tekster og verden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finne ut hva forfatteren kan mene, men ikke eksplisitt har skrevet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definere teksttype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finne forfatter og legge merke til aspekt ved forfatterens håndverk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Legge merke til tekstens struktur, litterære kvaliteter, plot og karakterer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenke kritisk om teksten og vurdere tekstens formål, relevans og troverdighet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vurdering

	1 (I liten grad)	2	3	4	5 (I stor grad)
Du lar elevene medvirke i valget av vurderingsformer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene dine får fremovermeldinger underveis i arbeidet med emner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved starten på nye emner sørger du for at elevene forstår hva de skal lære og hvorfor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du bruker resultatene fra prøver til å justere egen undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene dine får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvor ofte har du følgende vurderingsformer

	1 (Aldri)	2	3	4	5 (Alltid)
Muntlige vurderinger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skriftlige prøver uten hjelpemidler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skriftlige prøver med hjelpemidler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktisk arbeid eller prosjekter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alternative skriftlige vurderinger (Lydfil, illustrasjon, plakat osv)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Egenvurdering med tydelige kriterier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medelevvurdering med tydelige kriterier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Du tilpasser vurderingssituasjoner til elever med dysleksi ved å

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
Gi ekstra tid på skriftlige prøver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved å gi elevene friere valg av vurderingsform	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved å la elevene bruke lese- og skrivestøttende teknologi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Hvordan lærere og elever med dysleksi opplever det å undervise ved/g...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
705608

Vurderingstype
Standard

Dato
02.02.2023

Prosjekttittel

Hvordan lærere og elever med dysleksi opplever det å undervise ved/gå på en dysleksivennlig skole og hvordan dette kommer til uttrykk i skolens tilpasning i undervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig

Åse Kathrine Gjesten

Student

Jarle Rødne Mala

Prosjektperiode

01.02.2023 - 08.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 08.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

VURDERING BEHOV FOR DPIA

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger barn. Vanligvis krever dette en mer omfattende vurdering (DPIA). Vi mener det likevel ikke er høy risiko for personvernet og at prosjektet derfor ikke trenger en DPIA. Dette fordi det gis informasjon og innhentes samtykke, behandlingen har kort varighet, deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i publisasjon og få personer vil ha tilgang til datamaterialet.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

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

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG FOR REGISTRERTE UNDER 16 ÅR

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!