



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP)

Opplevelse av spesialundervisning

Hvordan opplever elever på mellomtrinnet med dysleksi den oppfølgingen de får etter utredning og enkeltvedtak, og hvordan opplever foreldrene og lærerne deres denne oppfølgingen?

Kristin Hofsøy

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED 3901. Mai 2021

Forord

Da er jeg snart i mål med min masterstudie ved UIT - Norges Arktiske Universitet. Det har vært fire lærerike år med tilegnelse av kunnskap og faglig fordypning. Arbeidet med selve masteroppgaven har vært krevende og gitt meg både forventet og uventet motbakke. Samtidig så har jeg fordypet meg i fagstoff som har vært svært lærerikt og nyttig. Det å være forsker har gitt meg innsikt i en ny verden, og jeg har hentet fram ny kunnskap.

Å skrive en masteroppgave er en ensom prosess, der jeg har vært helt avhengig av gode hjelpere og støttespillere for å komme i mål. Periodevis har det vært vanskelig å finne veien videre, og jeg har fått utfordret både min tålmodighet og utholdenhet. Men nå er jeg ved målstreken og da er det mange som fortjener min takk.

Masteroppgaven hadde ikke blitt til uten deltakerne i studien, elever, foreldre og lærere - tusen takk for deltakelsen!

Jeg vil takke min veileder Trude Nergård Nilssen ved UIT for tålmodig veiledning underveis i prosjektet. Takk for gode råd og faglige innspill.

En stor takk til min gode kamerat og hjelpe-veileder Øystein som villig sa «ja» til å hjelpe meg fram til målstreken. Takk til venner og kollegaer som har heiet på meg, og kommet med både oppmuntrende kommentarer, hilsninger og gaver - dere er helt fantastisk!

Takk til min tålmodige mann og turkamerat Reidar - nå er jeg endelig klar for tur igjen!

Takk til alle tre jentene mine Katinka og Sunniva som har heiet på meg, og en særlig takk til Marta for digital bistand og tålmodighet når mor har stått fast.

Takk til resten av familien min som jeg dessverre på grunn av oppgaven har sett svært lite til det siste året. Nå skal det bli godt å kunne besøke både de eldre og unge igjen, og kunne gjøre noe av det som har blitt utsatt.

Jeg kjenner meg heldig!

Tromsø, mai 2021.

Kristin Hofsføy

Sammendrag

Tittel / Problemstilling

«Hvordan opplever elever på mellomtrinnet med dysleksi den oppfølgingen de får etter utredning og enkeltvedtak, og hvordan opplever foreldrene og lærerne deres denne oppfølgingen?»

Bakgrunn og formål

Med bakgrunn i debatten om spesialundervisning knyttet opp mot Barneombudets rapport fra 2017, og Ekspertutvalgets rapport fra 2018 har jeg ønsket å gjennomføre en egen studie for å undersøke hvordan spesialundervisning oppleves. Elevene i studien er alle diagnostisert med dysleksi, er elev på mellomtrinnet og de har enkeltvedtak og dermed spesialundervisning. Fokuset i studien har vært på elevenes opplevelse av den støtten og hjelpa som elevene får i spesialundervisninga. Undersøkelsen er knyttet til elevenes, foreldrenes og lærerens opplevelse knyttet til følgende fem aspekt: opplevelsen av aksept, positiv relasjon, mestring og mestringsforventning, medvirkning og samarbeid, og faglig kvalitet.

Metode

Jeg har gjennomført innsamling av data gjennom tre ulike spørreskjema til de tre deltakergruppene; elevene, foreldre og lærere. Selv om problemstillinga er kvalitativ, har jeg valgt en pragmatisk tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning har undersøkelsesøkt fenomenet ved å spørre elever, foreldre og lærere i spørsmål med fritekstsvar. Det kvantitative aspektet ligger i spørsmål med faste svaralternativer. Datainnsamling fra de tre ulike deltakergruppene med ulikt ståsted kan gi mulighet for å få fram nyanser i beskrivelse av opplevelsen av spesialundervisning

Resultat

Bildet som kommer fram i studien viser en rekke positive trekk ved deltakernes opplevelse av spesialundervisningen. Spesialundervisninga foregår i all hovedsak i smågrupper. Funnene i studien viser at det store flertall av elevene denne spesialundervisninga som god og støttende, og elevene gir uttrykk for at de trives. Foreldrene støtter i all hovedsak disse positive trekkene av elevens opplevelse av spesialundervisninga Det er svært få lærere som deltok i studien, men alle lærerne opplever at de har en god relasjon til sine elever, og er dessuten opptatt av å samarbeide med foreldrene om tiltakene. Et lite mindretall av elever og enkelte foreldre har negative opplevelser. Noen elever opplever seg ikke inkludert og akseptert i skolehverdagen.

Abstract

Title

«How do pupils with dyslexia at the intermediate level experience the follow-up they receive after assessment and individual decisions, and how do their parents and teacher experience it?»

Background and purpose

Given the last years debate on special education linked to the Ombudsperson for Children's report of 2017 and the Expert Committee's report of 2018, I wanted to investigate how pupils who have been examined for dyslexia, at the intermediate level, in Tromsø municipality, experience the follow-up they receive after the assessment. The aim of this thesis has been to examine both the pupils experience, their parents and the teachers experience with five aspects; acceptance, positive relations, empowerment, participation, cooperation and quality of the classes.

Method

The data has been gathered through three different questionnaires for the three different groups of participants; the pupils, parents and teachers. Although the thesis question is qualitative, I have chosen a pragmatic, combined method to examine the questions. I have examined the thesis asking the pupils, parents and teachers non-fixed questions with qualitative research methods, and fixed-alternative questions using quantitative research methods. The gathering of data from the three different groups of participants with different perspectives offer different nuances to the description of the experience of special education.

Result

The study shows different positive sides of the participants experience with special education. The special education is mainly carried out in small groups. The study shows that a clear majority of pupils experience the special education as good and supportive, and they express satisfaction with it. The parents mainly support these positive features of the pupils' experience. Few teachers participated in the study, however they all say they have a good relationship with their pupils, and that it is important to them to have a good cooperation with the pupils' parents. A small minority of pupils and some parents express negative experiences. Some of them feel excluded and unaccepted in school.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstact.....	4
1 Innledning, bakgrunn og problemstilling.....	1
1.1 Innledning.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	1
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Studiens bakgrunn og aktualitet	4
1.5 Kunnskapssøk.....	8
2 Teori og begrepsavklaring.....	11
2.1 Opplevelse	13
2.2 Aksept.....	14
2.3 Positiv relasjon	16
2.4 Mestring og mestringsforventning.....	17
2.5 Medvirkning og samarbeid.....	19
2.6 Faglig kvalitet.....	21
3 Metode.....	23
3.1 Vitenskapsteori og design.....	23
3.2 Utvalg	25
3.3 Instrumenter, og prosedyre ved datainnsamling.....	27
3.4 Analyse	29
3.4.1 Analyse av data	29
3.4.2 Analyse av fritekstsvar	29
3.5 Validitet	29
3.6 Reliabilitet	32
3.7 Forskningsetiske spørsmål.....	33

4	Presentasjon av funn.....	35
4.1	Opplevelse av aksept	35
4.1.1	Aksept i form av å bli godtatt.....	35
4.1.2	Inkludering som en del av begrepet aksept	37
4.2	Opplevelse av positiv relasjon.....	40
4.3	Opplevelse av mestring og mestringsforventning	41
4.4	Opplevelse av medvirkning/samarbeid	43
4.4.1	Medvirkning i samarbeidet med foreldre og PPT	43
4.4.2	Medvirkning og samarbeid mellom foreldre og skole.	44
4.5	Opplevelse av faglig kvalitet	45
4.5.1	Faglig kvalitet og lærerstabilitet.....	45
4.5.2	Opplevelse av faglig kvalitet i utredning fra PPT	47
5	Drøfting av funn	48
5.1	Opplevelse:	48
5.2	Aksept.....	49
5.3	Positiv relasjon	52
5.4	Mestring.....	55
5.5	Medvirkning og samarbeid.....	57
5.6	Faglig kvalitet	60
6	Avslutning	63
6.1	Implikasjoner for fagfeltet	63
6.2	Implikasjoner for videre forskning	63
6.3	Avsluttende kommentar.....	64
	Litteraturliste	67
	Vedlegg 1: Godkjenning fra norsk senter for forskningsdata (NSD).....	83
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema foreldre	85
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema lærer.....	88

Vedlegg 4: Spørreskjema elever	89
Vedlegg 5: Spørreskjema foreldre.....	95
Vedlegg 6: Spørreskjema lærer	103
Vedlegg 7: Oversikt over aspekter, spørsmål og deltakere	115

Tabelliste

Tabell 1. Oversikt over deltakergruppene	26
Tabell 2. Opplevelse av aksept. Spørsmål til elev, lærer og foreldre.....	35
Tabell 3. Opplevelse av positiv relasjon. Spørsmål til elev, lærer og foreldre	40
Tabell 4. Opplevelse av mestring. Spørsmål til elev, lærer og foreldre.....	42
Tabell 5. Opplevelse av medvirkning og samarbeid. Spørsmål til foreldre.....	43
Tabell 6. Opplevelse av faglig kvalitet. Spørsmål til elev:	45
Tabell 7. Opplevelse av faglig kvalitet. Spørsmål til foreldre	47

Figurliste

Figur 1. Organisering av spesialundervisninga fra elevperspektiv	37
Figur 2. Organisering av spesialundervisninga fra foreldreperspektiv.	38
Figur 3. Organisering av spesialundervisninga fra lærerperspektiv:.....	39

1 Innledning, bakgrunn og problemstilling

1.1 Innledning

I den offentlige debatten har det de siste årene vært fokus på spesialundervisning og effekten av den. For fagfeltet og samfunnet er det viktig og alvorlig debatt. Det hevdes at elevene får hjelp altfor seint, og at annenhver elev får undervisning av ufaglært. For elevene som mottar spesialundervisning handler det om skolehverdagen og muligheten for å utnytte sitt potensiale. Det praktiske resultatet av debatten vil derfor bety mye for mange elever. Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisninga har rett til spesialundervisning jmfør opplæringslova § 5-1.

Kvaliteten på den ordinære opplæringsa er varierende i skolen (Haug, 2017). En del elever kan oppleve å få ett variert og godt tilrettelagt tilbud der de mestrer oppgaver, mens andre elever opplever at de kommer til kort og oppgavene blir for vanskelig. Derfor vil behovet for spesialundervisning også ha å gjøre kvaliteten på den ordinære opplæringsa. Disse elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte har rett til spesialundervisning.

For at eleven skal få spesialundervisning må eleven henvises til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) og utredes. PPT sin oppgave er hjemlet i barnehageloven og opplæringsloven. I denne sammenheng handler det om opplæringsloven § 5-6 (1998). I det følgende beskrives kort utredninga på PPT. Debatten om spesialundervisninga gjorde at jeg ble nysgjerrig, og gjorde at jeg ønsket å finne ut mer om hvordan spesialundervisninga oppleves.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

De siste årene har jobbet som spesialpedagog på PPT. Med stor interesse har jeg fulgt med i debatten om spesialundervisninga. Er situasjonen i spesialundervisninga virkelig slik som det beskrives? Med muligheten som en masteroppgave gir, ønsket jeg å gå i dybden for å undersøke hvordan elevene som får spesialundervisning opplever sin hverdag i skolen. Hva tenker foreldrene om oppfølginga? Stemmer beskrivelsen i vår kommune med det bilde som er kommet fram i debatten? Hvordan opplever læreren situasjonen og deres mulighet for å hjelpe eleven? Jeg ville derfor gjennomføre en undersøkelse og se om dette er tilfelle i vår kommune. Blir spesialundervisninga brukt til å «steike vafler»? Jeg ønsket å gjøre en undersøkelse av hvordan elever, foreldre og lærere opplevde spesialundervisninga, og ikke en effektevaluering av spesialundervisninga.

PPT tester og kartlegger mange elever med dysleksi. De fleste som blir henvist til PPT, blir henvist på grunn av lese- og skrivevansker. PPT er pålagt å være skoleverkets sakkyndige organ, og utarbeide en sakkyndig vurdering (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s.177). En sakkyndig vurdering skal inneholde en utredning og en tilråding, og utredningen skal inneholde både kartlegging og vurdering (Stette, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2011).

Utredninga kartlegger og beskriver læringsmiljøet, elevens styrker og svakheter og deres behov, og ut fra denne kartlegginga skrives en tilråding. Videre beskrives hvilke tiltak, rettigheter og hjelpemidler eleven bør ha for å fungere best mulig i skolehverdagen. For elever med dysleksi kan det handle om hvordan læringsmiljøet skal legges til rette, videre kan det være behov for tiltak som arbeid med fonologisk bevissthet, lesekurs, bruk av lydbøker og opplæring i rettskrivingsprogram (Bru & Roland, 2019; Haugen mfl. 2008, s232 ; Hagtvvet, 2002 ; Frost og Lønnegaard, 1996 ; Duff & Clarke, 2011 ; Wåle, 2011; Hagtvvet, Frost & Refsdahl, 2015.). Dessuten gjøres det en vurdering om hvorvidt opplæringa kan foregå innenfor den ordinære opplæringa eller om det er behov for spesialundervisning (Hesselberg & Tetzchner, 2016.s.17-18).

Imidlertid ligger ansvaret for gjennomføring til elevens skole og til læreren i klasserommet. Hvordan skjer oppfølgingen i praksis? Fra PPT avsluttes sakene ofte i løpet av et halvt år etter at eleven har fått sin sakkyndige vurdering. PPT får i liten grad innsyn i hva skjer på skolen i etterkant. Ansvarlig saksbehandler i PPT får i liten grad innblikk i hvilken hjelp og oppfølging eleven får og hvordan eleven opplever hjelpa.

Gjennom denne studien ønsker jeg å få anledning til å undersøke om hjelpa oppleves å være til nytte for eleven, og om eleven opplever mestring og faglig framgang. Læringsmiljøet er viktig for all læring, og det blir derfor nyttig å få elevens, foreldrenes og lærerens opplevelse og beskrivelse av det.

Hvordan spesialundervisninga foregår, og hvilken kvalitet den har, har det vært fokus på de siste årene. Her vil jeg i hovedsak løfte fram to rapporter som har skapt debatt i den offentlige debatt om kvaliteten på de spesialpedagogiske tiltakene som gis.. Den ene rapporten er fra Barneombudet: «Uten mål og mening» fra 2017, mens den andre rapporten er fra Ekspertutvalget: «Inkluderende felleskap for barn og unge» fra 2018.

1.3 Problemstilling

Problemstillinga for masteroppgaven er:

«Hvordan opplever elever på mellomtrinnet med dysleksi oppfølgingen de får etter utredning og enkeltvedtak, og hvordan opplever foreldrene og lærerne deres oppfølgingen?».

Undersøkelsen søker å fange tre ulike perspektiver: elevens, foreldrenes og lærerens perspektiver. Konkretisert ved deres opplevelse av oppfølginga. Det er mange dimensjoner og områder knyttet til opplevelse, og det er nødvendig å gjøre avgrensninger. I undersøkelsen vil jeg fokusere på fem ulike aspekter ved opplevelsen.

Jeg vil undersøke opplevelsen av:

- aksept
- positiv relasjon
- mestring og mestringsforventninger
- medvirkning og samarbeid
- faglig kvalitet

Elevens, foreldrenes og lærerens opplevelse vil sammen bidra til å utdype disse aspektene. I noen tilfeller vil en av respondentene ha en tydeligere bidrag/stemme til aspektene enn de andre. Ut fra disse aspektene håper jeg å få informasjon om opplevelser fra tre ulike ståsted og vinkler.

I studien har jeg valgt en pragmatisk tilnærming til forskningsstrategi, ved at jeg benytter meg at både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming i en kombinert metode. Jeg har gjennomført en undersøkelse blant elever på mellomtrinnet med dysleksi, som er utredet av PPT i sin kommune. Elevene kommer fra atten forskjellige skoler, både fra de kommunale og private skolene. I studien har elevens foreldre og lærere deltatt.

1.4 Studiens bakgrunn og aktualitet

De siste årene har det vært fokus på elever som mottar spesialundervisning og deres opplevelse og erfaringer. I 2017 kom Barneombudet med sin fagrapport «Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen» (2017). I rapporten beskrives at elever som får spesialundervisning ikke har forsvarlig utbytte av opplæringene, ofte har de et dårligere psykososialt miljø enn sine medelever. Elevene blir ikke hørt, og har i liten grad medvirkning på opplæringen. Rapporten konkluderte at mange elever ikke får utnyttet sitt potensiale fullt ut. I følge Barneombudets rapport skyldes det ikke at spesialundervisninga ikke virker, men at spesialundervisninga som gis ikke er god nok. For at læringsutbytte skal bli bedre i spesialundervisninga enn i den ordinære undervisninga må den gis av lærere med god kompetanse. Videre at forventningene til eleven må være høye, og innhold og organisering er tilrettelagt elevens behov.

Barneombudet framhever retten til forsvarlig og likeverdig opplæring, retten til et godt skolemiljø og retten til å medvirke. I rapporten hevdes at PPT sin rolle må styrkes, med krav til bemanning og kompetanse. Barneombudet har fått informasjon fra elever og foreldre om spesialundervisningstimer som har blitt brukt til å steke vafler, spille yatzy og mange elever opplever å ha blitt holdt tilbake i sin faglige utvikling. Elevene har i liten grad blitt stilt krav til, eller fått innvirkning på hva og hvordan spesialundervisninga skulle foregå. Elevene som får spesialundervisning rapporterer om en skole som ikke ser dem, som ikke ønsker dem, eller har tro på dem. Lærere og de voksne rundt eleven undervurderer potensiale til elevene, og misforstår behov og atferd. Rapporten tydeliggjør sammenheng mellom læring og trivsel.

Terje Ogden (2018) kommenterer Barneombudets rapport som «.. neppe er representativ». Ogden påpeker at det er 25 elever som er informantene, i tillegg bygger rapporten på 68 klagesaker fra foreldre som har dårlige erfaringer med spesialundervisning. Rapporten har få forskningsreferanser og er uten fagfellesvurderte studier. Når han likevel mener at denne rapporten er viktig er det fordi den kritikken blir videreført og underbygd i andre rapporten som Ekspertutvalget (2018) og Stoltenberg-utvalget ((NOU 2019: 3).

Kunnskapsdepartementet satte i februar 2017 ned et ekspertutvalg som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Lederen for gruppa, Thomas Nordahl, la fram rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge, ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» (2018). Nordahl og ekspertutvalget konkluderte med at spesialundervisning har for dårlig kvalitet og kommer for seint.

Dagens spesialundervisning er ekskluderende både faglig, språklig, sosialt og personlig. Ekspertutvalget viser til at 60% av spesialundervisninga foregår utenfor klasserommet. De mest alvorlige funnene er at de elevene som trenger de mest kompetente pedagogene møtes av assistenter. 50 % av elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak får oppfølging/undervisnings av assistent, og assistentbruken har vært økende. Det stilles for lave forventninger til utvikling og læring, noe som kan på virke inn på elevens forventninger til mestring.

Ekspertutvalget (2018) kommenterte at PPT bruker alt for lang tid til å skrive sakkyndig vurdering. Utvalget mener at byråkratisk sakkyndighetsarbeid bør være forbeholdt de elevene med store behov. I følge opplæringsloven § 5-6 andre ledd skal PPT sørge for at det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering når loven krever det. Nordahl mener at utredningsarbeidet i all hovedsak kunne ha vært gjort av skolen. PPT kan derimot utrede de elevene som har varige behov hevder Nordahl (2018).

En utredning kan være kompleks og sammensatt (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Mange er kritiske til at skolen skal kunne gjøre utredning fordi det er for lite spesialpedagogisk kompetanse på skolen. Det ser heller ikke ut til at det skal bli noen umiddelbar bedring, fordi lærerutdanninga slik den er nå inneholder alt for lite spesialpedagogikk (Melby-Lervåg, 2018). Oppl. § 5-1 gir eleven rett til spesialundervisning, og det er en juridisk rettighet som gir eleven mer beskyttelse enn tilpasset opplæring. Det er en rettighet som en ikke skal frata eleven (Melbye- Lervåg & Wie, 2018).

Ekspertutvalget (2018) kritiserer PPT for å ha et for stort problem- og individ fokus. PPT har ifølge Nordahl tradisjonelt sett etter vanskene hos elevene, og satt inn tiltak rettet mot eleven for å møte disse vanskene. Slik Ekspertutvalget ser det har PPT i alt for liten grad vært opptatt av læringsmiljøet og den muligheten som ligger i forbedring av den pedagogiske praksis i skolen. Strandkleiv (2017) kaller den tradisjonelle retninga for «den vanskeorienterte og svært individorienterte PPT», mens den andre hovedretninga er den systemorienterte der elevens utfordringer kan bedres gjennom tiltak i læringsmiljøet eller systemet.

Melbye-Lervåg & Wie (2018) hevder at PPT i sitt arbeid ikke tenker individ og miljø som motsetninger, men at PPT i sin utredning ser på «vansker med læring har multifaktorielle årsaker, altså arv og risikofaktorer som virker sammen med miljø som hemmer eller fremme disse».

PPT har et todelt mandat ifølge opplæringslovens §5-6 som slår fast følgende (mine uthevninger): «Tenesta skal hjelp skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.»

Ofte har dette todelte mandatet blitt oppfattet som to atskilte og ulike oppgaver -en individrettet og en systemrettet oppgave. Marianne Tveitnes (2020) mener at PPT sitt mandat ikke må sees som en «dikotomi, men som ett kontinuum». Elever får sjelden god hjelp hvis man ikke ser hele bildet. Hesselberg og Tetzschner (2016, s. 141) beskriver at det individrettede arbeidet har sin bakgrunn i behovene til den enkelte elev, samtidig som ingen er en «isolert enhet» men en del av skolens sosiale, pedagogiske og administrative system. Det gjør at det ikke nødvendigvis alltid blir tydelige forskjeller mellom en individrettet- og en systemsak. I tillegg til utredning av elevens evner og egenskaper kartlegges klassens læringsmiljø en tilnærming som er systemrettet. Hesselberg og Tetzschner (2016) kaller det «individrettet systemarbeid».

Regjeringen la fram Stortingsmelding 6, (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», 8. november 2019 «Tiltak som vil hjelpe ett barn, vil også kunne heve kvaliteten på tilbudet til flere av de andre» (Meld. St. 6 (2019-2020) s.56). Regjeringa mener det er nødvendig at PPT, som uavhengig instans, og vurderer behov for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Regjeringa vil derfor opprettholde kravene som gjelder disse, samtidig som man vil se på muligheten av å endre kravene til sakkyndig vurdering (Meld. St.6. (2019-2020), s.57).

En sakkyndig vurdering vil være nødvendig for sakens opplysning. Regjeringa foreslår at foreldre og skole kan gjøre enkeltvedtak uten sakkyndig vurdering der det er tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag i for eksempel saker som handler om utsatt skolestart, eller utvidet tid til opplæring eller tegnspråkopplæring. Målet med å fjerne kravet om sakkyndig vurdering i Stortingsmelding 6 (2019-2020, s. 46) viser til at det Stoltenberg-utvalget (NOU 2019: 3) hevder er det grunnleggende problemet som vanskeliggjør tidlig innsats, er manglende kompetanse i skolen, som er forventet å gi alle elever tilpasset opplæring.

Ekspertutvalget hevder at dersom flere får hjelp tidlig, vil det være lite behov for hjelp på seinere tidspunkt. Melby-Lervåg & Wie (2018) støtter behovet for tidlig innsats, men mener derimot at det er naturlig at elever får større behov for hjelp når kravene øker slik det gjør i ungdomsskolen.

Ekspertutvalget (2018) anbefalte å fjerne spesialundervisning som en rettighet, noe som mange i ulike fagmiljøer er svært kritiske til. Blant annet hevdet leder i Funksjonshemmedes fellesorganisasjon (FFO) Lilly Ann Elvestad at «å fjerne retten til spesialundervisning vil si det samme som at politikerne har gitt opp sårbare barn. Det vil være et gigantisk svik». Uttalelsen kom i en kommentar til Ekspertutvalget sin rapport i Aftenposten 20.08 2018. Mange flere kritiserte Ekspertutvalget (2018). Hesselberg, Simonsen og Tetzschner (2018) hevder at rettsikkerheten vil trues. Handal (2018) i Utdanningsforbundet uttalte i diskusjonen: «Om lovbestemmelsen fjernes risikerer vi at denne gruppen blir en salderingspost – spesielt i kommuner med presset økonomi. De elevene med størst behov skal komme først i rekken, ikke sist». Stoltenberg-utvalget (2019) støttet ikke Ekspertutvalgets (2018) innstilling. Stoltenberg utvalget (2019) mener videre at skolene ikke har kompetanse til å gjennomføre utredningsarbeidet slik PPT gjør det pr i dag. Stortingsmelding 6 beskriver PPT som en viktig del av laget rundt elevene, og de skal bidra til at eleven får den hjelp som de trenger, når de trenger den. Etter mye diskusjon i fagmiljøene bestemte regjeringa seg for at den lovfestede retten til spesialundervisning skal beholdes.

Daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner (2019) påpeker at det er nødvendig med noe praksisendring og la derfor fram tiltak om «Intensiv opplæring for elever på 1.-4. trinn» med virkning fra 1.08 2018 (Udir). Skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning skal få et raskt og effektivt tilbud om intensiv opplæring. Denne støtten skal gis uten en tidkrevende utredning og saksbehandling, og det kreves ikke et enkeltvedtak. Eleven har dermed ikke de rettigheter som er knyttet til et enkeltvedtak.

Nordahl mener at PPT bør være nærmere elevene og utgjøre en sterk pedagogisk kompetanse på den enkelte skole. Når PPT i mindre grad skal skrive sakkyndig vurdering vil det frigjøre stillinger til direkte veiledning i skolen

Ogden (2018) kommenterer at Ekspertutvalget ikke bygger på forskning eller utredning, og omtaler kunnskapsgrunnlaget for rapporten som tynn. Rapporten bryter med målsetninga om at tiltak i skolen skal være kunnskapsbasert og tiltakene som settes inn skal ha en dokumentert effekt (Ogden, 2018). Ogdens kritikk mot rapporten til Ekspertutvalget (2018) er at den ikke har undersøkt hva som fungerer av spesialundervisning. Melbye-Lervåg og Wie (2018) kritiserte imidlertid også Ekspertutvalget for ikke være faglig oppdatert. Særlig kritisk er Melbye-Lervåg & Wie (2018) til de nye løsningene og tiltakene som Ekspertutvalget (2018) anbefaler. Melbye- Lervåg & Wie (2018) mener at tiltakene bygger på «lite forskningsbasert kunnskap»

Rapportene fra Barneombudet (2017) og Ekspertutvalget (2018) tegner et svært negativt bilde av hvordan det er å få spesialundervisning, og at systemet virker ekskluderende for elevene. Ekspertutvalget var opptatt av å skape debatt om spesialundervisninga, og samtidig gjøre endringer som fører til utvikling og vekst for alle elever. Hensikten med spesialundervisning er å hjelpe fram de elevene som ikke har utbytte av den ordinære undervisninga slik at de får et likeverdig tilbud. I denne studien ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan elever, foreldre og lærere opplever spesialundervisninga som blir gitt i en stor kommune i Nord Norge til elever som har dysleksi.

1.5 Kunnskapssøk

Kravene til barn og unges lese- og skriveferdigheter har økt de siste årene (Maagerø & Tønnesen, 2012; Frønes & Jensen 2020). Lesing utgjør en stadig større del av vår hverdag, både på papir og digitalt, og det å ha vansker med lesing vil derfor påvirke ha en negativ påvirkning på hverdagen. Dysleksi kan føre til negative konsekvenser for videre utdanning, arbeidsliv og psykisk helse (Bishop & Snowling, 2004). Frafall i den videregående opplæringa blir sett på som et stort problemområde, og det vies mye oppmerksomhet både blant politikere, forskere og media. I Norge har vi hatt en svak nedgang de siste årene, men frafallet i videregående har vært stabilt på 25 prosent de siste tiårene (Alver, 2020) Frafallet er størst innen yrkesfag og de de nordligste fylkene, særlig i Finnmark (Hernes, 2010, s.11). Det er viktig å snu denne trenden, og skape mestring for elevene, slik at de opplever seg inkludert i klassen. En norsk studie gjennomført av Sæle, Sørli, Negård Nilssen, Ottoson, Goll & Friberg (2016) viser at dårlig leseferdighet er den faktoren som sterkest sammenfaller med frafall i videregående skole. Ifølge Dysleksi Norge har 5 % av befolkningen dysleksi, og

Snowling (2002) estimerer at det ligger på mellom tre til ti prosent av befolkningen. Dysleksi finnes innenfor alle skriftspråk (Nergård- Nilssen, 2019).

På den offentlige arena i Norge er det blitt vanlig å stå fram med det som kanskje tidligere ble opplevd som tabu og kanskje skambelagt. Nå vet vi alle at vår statsminister Erna Solberg har dysleksi. Ofte blir statsministeren brukt som eksempel på at en kan bli hva en vil selv om en har dysleksi.

Det er mange undersøkelser som har hatt fokus på dysleksi og opplevelse, der det ofte er fokus på elevens selvverd og selvoppfatning. Studier av Edwards (1994), Morgan & Klein (2000), Hagtvet m.fl. (2014) viser at elever med dysleksi har lavere selvoppfatning enn elever som ikke har dysleksi.

I et doktorgradsarbeid i en longitudinell studie av Taube (1988) har fulgt 700 svenske elever fra 1. til 8.klasse. Ei gruppe på 40 elever med dysleksi hadde lavere selvverd enn kontrollgruppen. De hadde også en negativ holdning til skolen, og lavere tro på hva de kan mestre. Taube konkluderer med at elevene etter mange negative erfaringer ofte får liten tro på seg som leser og mister motivasjon for lesing. Elevens oppmerksomhet endres fra å ha fokus på å mestre oppgaver, til å unngå nederlag.

I en britisk studie om selvverd av Humphrey & Mullins (2002) gjennomført på 60 elever med dysleksi, der en gruppe har fulgt ordinær undervisning, mens en annen gruppe har fått spesialundervisning i en spesialklasse. Dataene fra disse to gruppene ble sammenlignet med en kontrollgruppe bestående av elever uten lærevansker. Resultatet viste at elevene med dysleksi hadde dårligere selvverd. Begge elevgruppene med dysleksi rapporterte om konsekvenser for deres selvverd, men elevene med dysleksi som fulgte ordinær undervisning rapporterte om enda større konsekvenser for deres selvverd enn gruppa som fikk spesialundervisning i en spesialklasse. Svært mange av elevene med dysleksi rapporterte om mobbing og erting, og at de følte seg isolert og alene.

En annen britisk studie av 50 gutter med dysleksi i spesialskole gjennomført av Burden & Burdett, (2005) kartla guttenes selvverd og identitet i skolefag. I motsetning til andre studier viste disse guttene tydelig positiv forventning om mestring, og motivasjon for å jobbe med fagene. Forskerne forklarte dette funnet med at de opplevde mestring og positiv utvikling med forhold knyttet til seg selv. Når guttene opplevde å ikke lykkes med oppgaver mente de at årsaken lå i for vanskelige oppgaver og utenforliggende årsaker, og de knyttet det ikke til

manglende ferdigheter hos seg selv. Guttene årsaksforklarte framgang med egen arbeidsinnsats og dyktighet. I følge forskerne skyldtes det at eleven fikk en god tilrettelegging av undervisninga. Særlig var det tre forhold som Burden & Burdett, (2005) framhevet: at elevene selv kan bidra til å lykkes, at de har en tro og overbevisning på at de kan overvinne vanskene, og at undervisninga blir gitt i et støttende miljø der alle har et felles mål.

Begrepet attribusjon betegner en årsaksforklaring av fenomener (Kelly; 1959; Bandura 1990). Selvattribusjon beskriver hvilke fenomener mennesker årsaksforklarer knyttet til seg selv. Et selvbeskyttende attribusjonsmønster fraskriver en seg ansvaret for negative fenomener, men en ta æren for positive (Sætre, 2009, s. 76).

En norsk studie av Hagtvat, Frost & Refsahl (2015) er på linje med Burden & Burdett (2005); «Når en ser at det som følger med lesevanskene som ofte mer belastende enn lesevanskene selv, blir det naturlig å se følelsene som en del lesevanskene og møte eleven på helhetlig måter» (Hagtvat mfl., 2015 s. 44). En elev som har strevd med lesing over år, har mistet noe av seg selv underveis. For mange elever kan det de ha mistet berøre grunnleggende områder som selvtillit, framtidstro og motivasjon. Hagtvat m.fl. (2015) har utviklet et lesekurs der de også har tiltak knyttet til elevens selvoppfatning, motivasjon og attribusjoner.

Andreassen, Knivsberg & Niemi (2006) ved Leseforskningssentret i Stavanger har gjennomført en aksjonsforskningsstudie med systematisk trening for 65 elever med en snitt alder på 12.5 år. I forkant ble det gjennomført en kartlegging av styrker og svakheter av eleven, samtidig som de innhentet informasjon fra foreldre, skole og PPT. Ut fra denne informasjonen ble det utarbeidet spesifikke tiltak for hver enkelt elev med mål om at de skulle oppleve mestring. Det var viktig at eleven selv skulle forstå hvorfor de måtte jobbe med de ulike oppgavene, hva som var hensikten. Elevens framgang ble nøye overvåket og synliggjort for eleven selv. Åtte måneder ut i studien viste målingene at 75 % av elevene hadde framgang. For 80 % av disse at de hadde opplevd stor framgang i form av bedre leseflyt. I etterkant av prosjektet rapporterte eleven om de hadde fått større forståelse av hva dysleksi er, og elevene hadde en økende motivasjon for å jobbe med lesing og øving.

Det er gjort en longitudinell befolkningsbasert studie i Bergen der en har fulgt alle barn født i Bergen fra 1993-95 fra de var i tidlig skolealder dvs. fra de var 8-10 år i 2002, og over i mellomtrinnet da eleven var 11-13 år i 2006. Formålet med studien var å få kunnskap som kunne bidra til at barn og unge kunne få et bedre psykisk helsetilbud. De ble kartlagt gjennom

spørreskjema til både elever, foreldre og lærere. Kontaktlærere besvarte skjema for alle elevene i klassen. Læreren svarte om det var elever med lese- og skrivevansker i klassen, og denne klassifiseringa ble gitt ut fra lærerens oppfatning og vurdering, ikke fra en formell testing (Heiervang & Torsheim, 2011). Dette er svakhet med studien. Konklusjonen av studien viser en klar sammenheng mellom lese -og skrivevansker og flere typer psykiske vansker på barnetrinnet. (Ibid s.108). Grappa elever med vedvarende lese – og skrivevansker har økende problemer emosjonelt og med jevnaldrende over tid (ibid). Det positive var at bedring i leseferdighetene gav positiv effekt også på uro og atferdsvansker.

Barn i Bergen er av de få studiene som intervjuet både eleven selv, foreldre og lærer. Likevel er det vanskelig å finne ut hva eleven selv opplever av denne forskningen. Forskerne som beskriver denne studien har ofte bare lærer som kilde slik som Heiervang & Torsheim (2011). Det blir derfor spennende i denne masterstudien å undersøke elevens perspektiv. Hvordan opplever elev, foreldre og lærer oppfølginga av dysleksi.

Det er gjort en del studier blant studenter med dysleksi og deres opplevelser av personlig velbefinnende (Riddick mfl.,1999). Studien viste at studenter med dysleksi opplevde at deres faglige prestasjoner var dårligere enn de uten dysleksi. Det er flere forskningsprosjekt som har undersøkt sammenhengen mellom dysleksi og selvoppfatning. De fleste av forskningsprosjektene handler imidlertid om voksne som retrospektivt forteller om sine opplevelser (Sætre, 2009).

2 Teori og begrepsavklaring

Denne studien har sitt fokus i hvordan elev, foreldre og lærer opplever oppfølginga etter at PPT har diagnostisert eleven med dysleksi. Dysleksidiagnose utløser ikke automatisk spesialundervisning, men det handler om faktisk fungering og behov. De elevene som deltar i denne studien har det til felles at de ikke har utbytte av det ordinære undervisning (jfr. opplæringslova § 5-1). De har derfor rett til spesialundervisning.

I denne studien støtter jeg meg til definisjonen av dysleksi utviklet av Sir Jim Rose: International Dyslexia Association (BDA, 2009, s.9), som er følgende:

“Dyslexia is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Characteristic features of dyslexia are difficulties in phonological awareness, verbal memory and verbal processing speed. Dyslexia occurs across

the range of intellectual abilities. It is best thought of as a continuum, not a distinct category, and there are no clear cut-off points. Co-occurring difficulties may be seen in aspects of language, motor co-ordination, mental calculation, concentration and personal organisation, but these are not, by themselves, markers of dyslexia.”

Rose (2009) påpeker i definisjonen at samtidig med disse lese- og skrivevanskene også kan opptre andre vansker, men disse vanskene er ikke i seg selv markører på dysleksi. Vanskene kan være; språkvansker, konsentrasjonsvansker, vansker med eksekutive funksjoner, koordineringsvansker osv.

Typiske kjennetegn for dysleksi er svak fonologisk bevissthet (Catts & Kamhi, 2005 ; Melby-Lervåg, & Lervåg, 2012). Bokstavkunnskap er viktig for tilegnelsen av leseferdigheter. For å få flyt i lesinga må denne ferdighet i koblinga mellom grafem og fonem være automatisert. (Carovolaz et al, 2012). Hurtig benevning er en fonologisk prosesseringsferdighet der en skal hente fram informasjon fra fonologisk minne. Prosessen skal skje automatisk og er ikke en bevist refleksjon (Hulme & Snowling, 2009). Videre er det vanlig med lav leseflyt og vansker med staving/rettskriving (Melbye-Lervåg, 2019; R. K. Wagner, et.al 2019). Elever med lese- og skrivevansker presterer svakere på ordavkodning, ordgjenkjenning, og fonologiske ferdigheter uavhengig av kognitivt nivå. (Rose, 2009).

Dysleksi er noe alle elevene har felles i denne studien, men i fortsettelsen vil fokus være på elevenes opplevelse av den støtten og hjelpa som elevene får i spesialundervisninga. I problemformuleringa er begrepet **opplevelse** sentralt, og det blir beskrevet i det følgende.

I rapportene fra Barneombudet (2017) og Ekspertutvalget (2018) beskrives elevens opplevelser, samt utfordringer knyttet til dårlige læringsmiljø, manglende faglig tilrettelegging og mestring, mangelfull kompetanse hos lærerne og sviktende kvalitet i spesialundervisninga. Ut fra det som er beskrevet i rapportene har jeg valgt ut noen viktige aspekter som jeg ønsket å ha fokus på i min videre undersøkelse. Disse fem aspektene av opplevelse som jeg vil undersøke er opplevelsen av: aksept, positiv relasjon, mestring, medvirkning/samarbeid og faglig kvalitet. Disse fem aspektene er valgt fordi jeg også oppfatter det som sentrale aspekter for all opplæring og undervisning. I overordnet del i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020) heter det: «Skolen skal møte eleven med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med

eleven og hjemmet (Opplæringsloven §1-1).» Verdier som likeverd, respekt og tilgivelse står sentralt for skolens målsetting. Skolen skal gi opplæring som bygger på grunnleggende verdier. De fem dimensjonene om opplevelse av: aksept, positiv relasjon, mestring, medvirkning og faglig kvalitet er slik jeg oppfatter det, nært knyttet opp til skolens målsetting.

Med utgangspunkt i de fem aspektene ble det utformet spørreskjema til de tre deltakergruppene. Selve spørreskjema til elever, foreldre og lærere vil bli redegjort for i metodekapitlet, og de tre skjemaene ligger som helhet i vedlegg 4, 5 og 6.

2.1 Opplevelse

I problemstillinga spør jeg om opplevelsen av spesialundervisninga til eleven, foreldrene og lærer. Opplevelse er et begrep som brukes i mange sammenhenger, men ofte uten at vi er bevisst hva vi legger i det (Rolland & Zoglowek, 2006). I følge Rolland & Zoglowek (2006) referer opplevelse til et emosjonelt og subjektivt perspektiv, sett i motsetning til kunnskap om noe objektivt. Enten det henger sammen med ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonelle tilstander (følelser), tankeprosesser, motivasjon og annet. I fenomenologisk psykologi har studiet av opplevelse fått stor plass. Erfaring eller viten får man gjennom egne opplevelser. Det er vanlig å skille mellom opplevelsen i seg selv, og den erfaring som dannes når opplevelsen er satt i forhold til tidligere erfaringer med tankemessig bearbeiding. Det skjer ofte ubevisst. Gadamer (2007, s.63 og 68) beskriver det som en dobbelthet i begrepet opplevelse. Der opplevelsene på den ene siden representerer det umiddelbare og selvpoplevde, samtidig som den umiddelbare og flyktige i opplevelsen kan få en varig betydning /mening med at en bearbeider opplevelsen. Gadamer (2007) hevder at en opplevelse er både umiddelbar og av varig verdi. En opplevelse konstituerer seg i minnet og kan være intensjonal og villet (Gadamer, 2007, s. 68). Opplevelse blir i denne sammenheng elevens, foreldrenes og lærerens subjektive erfaring, samtidig som det utgjør en individuell sannhet.

I beskrivelsen av de fem ulike aspektene, vil jeg innledningsvis for hvert aspekt ta med et av spørsmålene i spørreskjemaene for å eksemplifisere hva og hvordan jeg undersøker dette aspektet i min studie. En liste med aspektene og de spørsmålene som er knyttet til ligger i vedlegg 7.

2.2 Aksept

Det første aspektet er opplevelsen av aksept. Her blir foreldrene spurt om de opplever at deres barn blir inkludert. Følelsen av å være akseptert og verdsatt uforbeholdent er svært viktig for oss mennesker (Brummelman mfl., 2014). Erfaring av uforbeholden aksept, kan gi elever en opplevelse av de er verdifulle uavhengig av prestasjoner.

Jordet (2020) bruker begrepet anerkjennelse og beskriver det som menneskets mest grunnleggende psykologiske behov. Jordet knytter seg til den tyske sosialfilosofen Honneth (2008) som beskriver tre former for anerkjennelse i tre ulike livssfærer: Der den første er kjærlighet; som i skolen knyttes til omsorg, varme, empati og emosjonell støtte (Cornelius-White, 2007). Denne anerkjennelsesformen omtales også som den emosjonelle. Det innebærer at lærer møter eleven med en aksepterende, empatisk og bekreftende holdning. Dette er grunnlaget for trygg selvfølelse (Honneth, 2008). Den andre livssfæren er rettighet; ved å oppleve å bli respektert som et likeverdig subjekt og ha rettigheter (Jordet, 2020). Denne rettigheten er forankret i blant annet i FN barnekonvensjon (1989), der det slås fast at barns interesser skal løftes fram. Anerkjennelsesformen omtales også som den rettslige. Denne er grunnlag for selvrespekt (Honneth, 2008). Den siste av livssfærene kaller Jordet (2020) sosial verdsetting; som handler om å bli verdsatt for sine engasjement og bidrag i det sosiale fellesskapet. Elever har behov for å bruke sine kunnskaper og ferdigheter og de erfarer at de blir verdsatt av klasse og fellesskap. Denne anerkjennelsesformen omtales også som den sosiale. Dette legger grunnlag for selvtillit (Honneth, 2008). Jordet (2020) hevder at ved å jobbe med anerkjennelse vil kunne føre til likeverdig behandling av elever i skolen.

Federici & Skaalvik (2013) har hatt et særlig fokus på elevens opplevelse av sosial støtte fra lærer. Sosial støtte er den prosessen som har størst effekt på elevens sosiale og faglige utvikling (Farmer & Farmer, 1996). Federici & Skaalvik (2013) beskriver at emosjonell støtte handler om i hvor stor grad elever opplever å bli verdsatt, oppmuntret, respektert og akseptert av læreren. Videre at eleven føler seg trygg sammen med lærer. Malecki & Demaray (2003) mener at i tillegg til den emosjonelle støtten er det behov for faglig og praktisk støtte. Den instrumentelle støtten også omtalt som informativ og evaluerende støtten og handler om elevens opplevelse av å få konkrete og praktiske råd og veiledning i skolearbeidet. Selv om disse formene for støtte kan virke ulike, har forskning også vist at de er knyttet sammen, de er korrelert med hverandre (Suldo et al., 2009; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). For elever som opplever at de får emosjonelle støtte av sine lærere, opplever også faglig og

praktisk støtte. Federici & Skaalvik (2013) hevder at når elevene opplever å få praktisk hjelp og støtte av lærer, så opplever de det som et synlig tegn på at læreren verdsetter og respekter dem. Til tross for den nære sammenhengen påpeker Federici & Skaalvik (2013) at noen lærere kan oppleves bare emosjonelt støttende mens andre kan oppleves mer instrumentell støttende.

I følge Havik (2019) er emosjonell støtte fra lærer sterkest assosiert med emosjonelt engasjement. Det vil si at elevene som opplever at lærer bryr seg, er mer engasjerte i undervisninga. Lærers sensitivitet ovenfor den enkelte elev er avgjørende betydning for elevens engasjement og motivasjon (Havik, 2019).

Det er en nær sammenheng mellom aksept i form av sosial støtte (både emosjonell og instrumentell), og følelsen av tilhørighet. Et læringsmiljø som fremmer elevens følelse og opplevelse av tilhørighet kjennetegnes ved anerkjennelse, trygghet og omsorg (Deci & Ryan, 2000). Federici & Skaalvik (2013) hevder at det er sannsynlig at opplevelsen av læreren som en emosjonell og instrumentell støtte igjen fører til at eleven opplever tilhørighet til lærer og skoleklasse. I følge Deci & Ryan (2000) vil et læringsmiljø der lærer har fokus på elevens følelse av tilhørighet være preget av anerkjennelse, omsorg og trygghet. Federici & Skaalvik (2013) hevder at elevens opplevelse og følelse av tilhørighet vil være en konsekvens av sosial støtte. Denne beskrivelsen av aksept og å være godtatt har altså nær sammenheng med et inkluderende læringsmiljø der eleven anerkjennes og mangfoldet verdsettes. Derfor vil jeg i fortsettelsen se på inkludering som en del av begrepet aksept.

Verdsetting av mangfoldet er en nødvendig forutsetning for å få til et inkluderende læringsmiljø. Alle elever er forskjellige, og hører hjemme i fellesskapet. Inkludering viser til at læringsmiljøet er tilpasset mangfoldet. Det kan framstå som et sosialt fenomen, og kan observeres objektivt som deltagelse eller mangel på deltagelse. Inkludering er også et subjektivt fenomen, der subjektets opplevelse og tolkning av deltakelsen inngår (Nordström 2011). Inkludering er et læringsmiljø der alle har sin naturlige plass i både det faglige og sosiale fellesskapet. Nilsen (2017) forklarer inkludering ut fra tre ulike dimensjoner, samtidig som det deles inn i en subjektiv og objektiv side. 1) Den fysiske /organisatoriske dimensjonen. 2) Den sosiale dimensjonen. 3) Den faglige og kulturelle dimensjonen (Nilsen, 2017s. 3.). Den objektive siden ved begrepet viser til hvordan lærere vurderer læringsmiljøet ut fra disse tre områdene som rammer, ressurser, pedagogiske plattform og kultur. Den subjektive siden viser til at det handler om den enkeltes opplevelse av disse områdene. For å

oppnå inkludering må en lytte til barnets opplevelse (Nilsen, 2017, s. 4). Oppsummert kan vi si at et inkluderende læringsmiljø er et miljø der ulikheter aksepteres, og der nærhet er viktigere enn likhet for å skape samhold.

2.3 Positiv relasjon

Det andre aspektet er opplevelse av positiv relasjon. Det jeg spør eleven om knyttet til dette aspektet er blant annet om læreren virker glad for å se eleven. Relasjonen mellom lærer og elev er av avgjørende betydning for elevens utvikling og læring (Lucker & Pianta, 2011). Ansvar for at det skal bli en god relasjon ligger hos læreren. Relasjonen mellom lærer og elev er viktig både for elevens sosiale funksjon, men også for læringa i skolen (Hughes & Chen, 2011). Elever som har gode relasjoner til sine lærere er mer aktiv i klassen og de er bedre likt av medelever enn elever som ikke har gode relasjoner til sine lærere. Læreren er en viktig rollemodell i samhandling i klassen. Når lærer opptrer respektfullt og inkluderende i møte med elever gir det grunnlaget for positiv samhandling mellom elever (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Gjennom god og tydelig klasseledelse kan læreren jobbe med å øke elevs sosial ferdigheter (Farmer, Lines & Hamm, 2011). Lærer kan også løfte fram elever slik at de blir oppfattet på en positiv måte av andre elever (Hughes, Cavell & Willson, 2001). Når elever blir løftet fram av lærer kan det bidra til økt trivsel for enkeltelever.

Drugli (2011) hevder at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er viktig for alle elever, men særlig viktig for de elevene som har er i risiko for skjevutvikling. Med det mener hun elever som har risikofaktorer som omsorgssvikt, lærevansker, psykiske vansker osv. For disse elevene vil en positiv og stabil relasjon være en viktig beskyttelses faktor for en negativ utvikling (Baker, 2006; Buchanan, Flouri & Brinke, 2002). En positiv lærer-elev-relasjon er preget av støtte, respekt, nærhet, åpenhet, tillit og anerkjennelse. En negativ lærer-elev-relasjon er preget av høyt konfliktnivå, negativt samspill, mistillit og avvisning (Pianta, 2001). Disse negative dimensjonene virker mer stabile enn de positive dimensjoner, og de har en svært negativ innvirkning på elevens fungering både på kortere og lengre sikt (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001). Drugli (2011) framhever viktigheten av å kartlegge og sette inn tiltak i negative lærer-elev-relasjoner. En norsk studie (Drugli, Hjelmdal og Larsson, 2011) viser en sterk sammenheng mellom atferdsvansker og en negativ kvalitet i lærer-elev-relasjonen, og relasjonen blir verre jo større atferdsvansken er. En negativ lærer-elev-relasjon bidrar til at elevens atferdsvanske holdes ved like (Hughes, Cavell & Jackson, 1999; Hamre & Pianta, 2001). En god lærer-elev-relasjon er en beskyttende faktor mot atferdsvansker.

Studien påpeker at når elever opplever mistriivsel, og har utfordringer med læring på skolen, kan det være nyttig å sette fokus på lærer-elev-relasjonen. Når elever som har gode relasjoner til sine lærere også er de som trives og fungerer godt på skolen, kan det innebære at ved å jobbe med relasjonene mellom alle elever og lærer vil ha en positiv betydning for de utsatte elevene.

Trivsel kan bidra til å fremme læring og hindre frafall i skolen. Markussen (2010) peker på at mangel på sosial og faglig identifisering, mangel på tilhørighet og lav skolemotivasjon er de viktigste årsakene til lave skoleprestasjoner og frafall. Økt skoletrivsel vil derfor kunne forebygge frafall (Wollscheid, 2010).

Begrepet skoletrivsel blir ofte er brukt om positiv utvikling og helsefremmende arbeid i skolen (Bergland, 2006; Helland & Næss 2005a.). Det er imidlertid et vanskelig begrep å definere og operasjonalisere, ifølge Danielsen (2012), og begrepsbruken på området er følgelig uklar. Ofte blir skoletrivsel delt mellom sosial trivsel og faglig trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Nordahl og Hausstätter (2009) mener at elevens opplevelse av trivsel har sammenheng med sosial deltakelse på skolen, om eleven føler seg inkludert.

I følge Hattie (2009) er læreren en nøkkelperson for å fremme trivsel i skolen. Læreren er den som har størst betydning for elevens opplevelse av trivsel i skolen. Gjennom sine valg av læringsformer og pedagogiske evner har lærer stor påvirkning. Læreren kan med sin måte å kommunisere med eleven på fremme elevens trivsel gjennom å møte og tilfredsstille elevens behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse. Måten læreren møter enkeltelever på er avgjørende for barnets trivsel og læring (Danielsen, 2012).

2.4 Mestring og mestringsforventning

Det tredje aspektet er opplevelse av mestring og mestringsforventning. Her spør jeg foreldre og elev om eleven opplever å ha lært noe som han/hun ellers ikke ville lært. Lærerne blir spurt om barnet får oppgaver som det mestrer.

Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver en sirkulær sammenheng mellom reell mestring (objektiv mestring), opplevd mestring og forventet mestring. Denne sammenhengen kan være en positiv eller negativ prosess. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 126-127) kan det styres av for eksempel disse tre forholdene; valg av oppgaver, kriterier for mestring, og attribusjon. For vanskelig oppgaver kan føre til manglende mestring, mens tilpassete oppgaver fører til mestring.

Forventningene til mestring øker når eleven opplever å mestre ting de ikke har mestret før (Bandura, 1986; Bandura, 1997). Schunk og Pajares (2009) mener at det finnes fire kilder til mestringsforventning; mestringserfaring, andres eksempel, verbal overtalelse, og fysiologisk og emosjonell reaksjon. Våre forventninger om mestring bygger på fire hovedkilder: autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer (modellæring eller observasjonslæring), verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Elever som derimot har opplevd gjentatte ganger at de ikke mestrer lese- og skriveoppgaver, kan miste troen på at de kan mestre skolefaglig arbeid. For å beskytte seg mot flere nederlagsopplevelser anser eleven det som tegn på at de ikke duger, det vil si at vanskene attribueres til eller årsaks forklares som manglende evner (Bandura 1997; Bru 2008)

Bandura (1990) undersøkte hvordan elevens oppfatning av egne evner har innvirkning på deres forventninger til mestring. Elever som oppfatter at evner er man oppnår gjennom innsats, og i en læringsprosess må en regne med noen feil, vil ikke oppleve at feil de gjør feil påvirker deres mestringsopplevelse negativt. Elever som derimot tror at evner er noe de har fått utdelt, og at evnene er stabile, vil miste tro på egen mestring i læringsprosessen. Disse elevene kan i større grad attribuere manglende mestring til manglende evner – og dermed gi opp. Elevens oppfattelse av evner påvirker hvordan de forholder seg til egen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det er ulike prosjekt tilknyttet Lesesentret i Stavanger som har sett på elevens motivasjon til lesing. Walgermo (2018) har i sin doktoravhandling sett på sammenhengen mellom elevens motivasjon og tidlige leseferdigheter, interessen for lesing og deres tiltro til egne leseferdigheter. Hun fant at elever starter på skolen med en oppfatning av hvordan de er som lesere allerede før den formelle leseopplæringa starter. Det betyr at skolen må jobbe med opplæring i leseferdigheter og elevens opplevelse av mestring parallelt. Walgermo (2018) er opptatt av at læreren må berømme eleven for godt arbeid, snarere enn å vektlegge prestasjoner. Gjennom å vise til at det er innsatsen og godt arbeid som gjør at eleven mestrer, og ikke hvor smart eleven er mener hun at elevene på alle nivå ser at det nytter å arbeide og yte.

2.5 Medvirkning og samarbeid

Det fjerde aspektet er opplevelse av medvirkning og samarbeid. Det jeg spør foreldrene om knyttet til dette aspektet er om hvordan de opplevde samarbeide med PPT.

I frisvarspørsmålene blir også foreldrene spurt om hva deres opplevelser i samarbeide med skolen.

Medvirkning generelt og elevmedvirkning spesielt er viktig ifølge Hattie (2013) fordi det fremmer helse, trivsel og læring. «Positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev, med fokus på tilbakemeldinger, er læringsfremmende. Lærere må være oppmerksomme på hva hver enkelt elev i klassen deres tenker, vet og kan» (Hattie, 2013). Barnekonvensjonen understreker alle barns rett til å uttrykke sine meninger, og at barnets synspunkter skal tillegges vekt alt etter alder og modenhet i artikkel 12. Opplæringsloven § 1-11 slår fast at: elevane skal «ha medansvar og rett til medverknad». Deci & Ryan (2006) mener at optimal læring skjer gjennom økt selvbestemmelse, større valgfrihet, mer selvinitiert handling, og større personlig ansvar (Sætre, 2009, s.90). Her er Barneombudet (2017) og Ekspertutvalget (2018) på linje med Deci og Ryan; elevene skal ha størst mulig grad av medvirkning og medbestemmelse over læringsaktivitetene i skolen. Skaalvik og Skaalvik (2005) mener at medvirkning bør innføres gradvis, ut fra alder og modning.

Medvirkning i denne sammenheng handler om å ha innflytelse eller bidra. For å kunne få et reelt ansvar og innflytelse må de som har ansvar og makt, altså de som er ansatt i skolen, dele dette med de som skal ha medvirkning. I skolen betyr det at elever og foreldre skal bli hørt, oppleve at de har verdi og at de skal bidra. Dette er en prosess som krever dialog der en er likeverdige parter (Fylling & Sandvin, 1999).

I følge Drugli & Nordahl (2016) består samarbeid mellom skole og hjem av tre ulike nivå. Der det første grunnleggende nivået utgjør en utveksling av informasjon mellom deltakerne. Neste nivå består av dialog og en reel drøfting av viktige forhold. Mens det øverste nivå handler om medvirkning og medbestemmelse der partene kan fatte felles beslutninger. Intensjonen om samarbeid mellom hjem og skole er medvirkning. For å oppnå medvirkning krever mye av både foreldre og skole. Det handler om holdninger, verdier, tid og ikke minst makt. Forskning (Grøgaard et.al.,2004; Beck & Vestre, 2008) hevder at norske foreldre er i all hovedsak fornøyd med samarbeidet med skolen, knyttet til informasjon, men opplever at de mindre grad har medvirkning (Grøgaard mfl 2004). Denne beskrivelsen gjelder både for det ordinære og det spesialpedagogiske tilbudet (Reite, 2018). Dette aspektet beskrives derfor

med to ulike begreper; medvirkning som intensjon og mål, mens samarbeid kanskje er mer praksis.

Når elever mottar spesialundervisning er det ett enda større behov for samarbeid enn for andre elever (Hornby & Witte, 2010; Fylling & Sandvin, 1996). For disse elevene er det knyttet formelle krav rundt samarbeid rundt utarbeidelse av individuell opplæringsplan (IOP) og evalueringsmøter med lærer, fagpersoner og foreldre gjennom «Veilederen for spesialundervisninga» (2014/ 2021).

Foreldre har stor betydning for barn læring og utvikling (Hattie, 2009). Dersom foreldrene har et godt og positivt forhold til skolen vil det øke muligheten for at barnet også har det. Et godt samarbeid påvirker barnet holdninger til skole og skolearbeid, men også motivasjon trivsel og læringsevne (Christenson & Sheridan, 2001). Samarbeid mellom skole og foreldre er forankret i lover og retningslinjer, og det er skolen som skal legge til rette for samarbeidet.

Et begrep som ofte brukes i sammen med medvirkning er det engelske begrepet «empowerment». Begrepet blir oversatt til «myndiggjøring», og som en prosess der vi selv kan definere våre problemer og sammen finne løsninger. Det handler om at pedagoger og lærere gir makt og autoritet til eleven og foreldrene. At de gir informasjon og støtte slik at eleven og foreldrene blir bedre i stand til å være aktive deltakere i egen hverdag. At de sørger for at eleven og foreldrene får være likeverdige deltakere i dialogen, at det er plass og rom for at elevene og foreldrene å kunne bestemme selv. Når en bruker myndiggjøring så settes elevrollen og foreldrerollen i sentrum. Da har en et ressursperspektiv på eleven og de foresatte der en prøver å styrke eleven og foreldrene i sin rolle. (Reite, 2018).

Myndiggjøring er et mål, men lettere sagt enn gjort. Det utfordrer maktposisjonen som lærerprofesjonen vanligvis har. For lærere kan det være vanskelig å omdefinere sin egen rolle for å gi foreldrene (og elevene) likeverdig rolle i samarbeidet. Noen foreldre vil også oppleve det krevende fordi det krever at de skal være aktive og ta ansvar for å utvikle barnas skoletilbud. Noen foreldre opplever at ville bedre om skolen tok ansvar hevder Befring & Tangen (2012). I følge Desforges & Abouchaar (2003) er det noen foreldre som har behov for at informerer og støtter dem slik at de kan få troen på at de er viktig for barnas læring.

2.6 Faglig kvalitet

Det femte aspektet er opplevelsen av faglig kvalitet. Det jeg spurte elevene om knyttet til dette aspektet, var blant annet om det har vært kontinuitet i undervisninga. Foreldrene ble spurt om deres opplevelse av faglig kvalitet i utredninga fra PPT. Begge disse spørsmålene kan være indikatorer på nivå opplevd faglig kvalitet.

Kvalitet i all opplæring, også når det gjelder spesialundervisning, er knyttet til begreper som lærerkompetanse, organisering, innhold, relasjoner, arbeidsformer og krav og forventinger (Bjørndal & Lieberg, 1978; Klafki, 2001; Løken, Lekhal, & Haug, 2017). Når det gjelder kontinuitet i undervisninga vil det i særlig grad kunne ha innvirkning på relasjoner og forventninger. Det å utvikle gode relasjoner, og å stille høye, men realistiske forventninger til eleven, forutsetter samhandling over tid. Når det gjelder spørsmålet om faglig kvalitet i PPT sin utredning, handler det om foreldrenes opplevde kvalitet i PPT utredningsarbeid. Jeg vil videre beskrive en mer overordnet forståelse av kvalitet som begrep, for så å gå tilbake til de spesifikke områdene som blir undersøkt i denne studien.

Stensaker & Prøitz (2015) peker på at det eksisterer to ulike forståelser av begrepet kvalitet - den subjektive og den objektive. Den subjektive oppfatninga av kvalitet knyttes til forventninger, ønsker og behov. Ut fra en subjektiv forståelse av kvalitet finnes det ikke noen uavhengig eller universell kunnskap (Harsvik & Skulberg, 2012). Ut fra denne forståelsen identifiseres kvalitet ut fra ulike grupper beskriver sin opplevelse av virkeligheten. Den objektive forståelsen av kvalitet tar utgangspunkt i at det finnes en entydig og grunnleggende kunnskap om hva som er kvalitet. Kvalitet kan fastslås ut «fra objektive indikatorer som i stor grad lar seg måle kvantitativt» (Harsvik & Skulberg, 2012). I og med at vi i denne studien har å gjøre med foreldrenes opplevelse av kvalitet i sakkyndighetsarbeidet er det subjektiv forståelse av kvalitet.

For å kunne operasjonalisere og for å kunne måle kvalitet, anvendes ofte kvalitetsindikatorerne til Donabedian (1980), og Samuelsen & Sherian (2000). Disse er blant annet brukt i Stortingsmelding 31 Kvalitet i skolen (2007-2008). Kvalitetsindikatorerne er ofte delt i de tre nivåene strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Strukturkvalitet er ytre forutsetninger som materiell, ressurser, lærerens formelle kompetanse, personaltetthet, og elevgruppa sin sammensetning. Prosesskvalitet er virksomhetens indre aktivitet. I skolesammenheng har dette med hvilke verdier og elevsyn som preger miljø og kollegaer. Slik som lærerens holdning til samspill, relasjoner mellom lærer, elevene og foreldrene.

Videre handler prosesskvalitet om arbeidsmåter, hvordan undervisninga organiseres og læringsmiljø. Det siste er resultatkvalitet, som viser resultatet av elevens skolegang, et helhetlig læringsutbytte (Harsvik & Skulberg, 2012). I denne studien vil jeg være primært rettet mot nivåene strukturkvalitet og prosesskvalitet. I sammenheng med opplevelse av spesialundervisning kan fokus på resultatkvalitet være et hinder «..for utvikling av likeverdig opplæring for alle elever» (Harsvik & Skulberg, 2012, s.26).

Hannås (2017) peker på sammenhengen mellom lærerens kompetanse, kvaliteten på opplæringa og elevens utbytte av undervisninga. Hun viser til en signifikant sammenheng mellom disse tre faktorene. Hannås (2017) hevder at PPT gjennom anbefalinger i sakkyndig vurderinger har gjort det legitimt at assistenter gjennomfører spesialundervisninga. Assistenten skal få veiledning av en pedagog. Likevel vil ikke kvaliteten være god nok ifølge Hannås (2017). Det er en sammenheng mellom høy kompetanse hos lærer og høye forventninger til elevens læring.

Haug (2017) påpeker at kvaliteten på den ordinære undervisninga har betydning for behovet for spesialundervisning. Når elever ikke har utbytte av den ordinære undervisninga og får spesialundervisning er det begrenset hvor høye forventninger det er realistisk å ha til læring og utvikling (Hausstätter, 2012). For de fleste elevene vil spesialundervisninga bare utgjøre et supplement til den ordinære undervisninga. Kvaliteten på den ordinære undervisninga er derfor viktig. Haug (2017) beskriver at en utfordring for elever som får spesialundervisning er å sørge for en sammenheng både innenfor det spesialpedagogiske, og særlig knyttet til den ordinære undervisninga. Dersom spesialundervisninga forgår i segregert tilbud kan elevene oppleve ett stort skille mellom den ordinære og det spesialpedagogiske. Det krever derfor et fokus fra de undervisende lærere med planmessig sammenheng, felles arbeidsmåter, innhold og arbeidsformer mellom den ordinære og spesialundervisninga (Nes, 2017). For elever med spesialundervisning vil kontinuitet i form tydelige mål for arbeidet, framdrift og sammenheng i planer ha avgjørende betydning for å utvikle sitt potensiale. Haug (2017) nøyer seg ikke med å løfte fram mål, sammenheng og arbeidsmetoder som viktig for spesialundervisninga, men også holdninger og verdier i samfunnet og særlig hos skoleledelse og lærere. Stadig nye lærere vil være et hinder for kontinuitet, og kan være en indikator på mangelfull kvalitet i undervisninga. Samtidig så har vi i der foregående pekt på at kvalitet i undervisninga er sammensatt av ulike faktorer.

Når det gjelder kvalitet i utredninga fra PPT» kan det i lys av denne teorien handle i første rekke om prosesskvalitet, med fokus på prosesser og relasjoner. Hvilke holdninger og verdier opplever foreldrene at fagpersonen har, og hvordan opplever de seg møtt og ivaretatt gjennom prosessen? Her handler det om oversikt over utredningsprosessen og hvordan og hvorfor fagpersonen gjennomfører de ulike kartleggingene og utredningene. Når det gjelder utredning og utarbeidelse av sakkyndig vurdering kan den også vurderes ut fra strukturkvalitet som de ytre forutsetninger. Strukturkvalitet kan være på tre ulike nivå; på det nasjonale, kommunale og lokale på den enkelte skole. Her vil PPT være knyttet til både nasjonale føringer gjennom lovverk og regler. Videre kommunale føringer som kan handle om økonomi og egne kommunale planer for spesialundervisninga. Eller det kan være de lokale føringene på den enkelte skole, med beskrivelser om hvordan spesialundervisninga for hver enkelt elev skal foregå med anbefalinger knyttet til omfang og organisering.

3 Metode

Forskningsmetode er en beskrivelse av hvilke framgangsmåter en bruker for å få svar på de forskningsspørsmålene en har stilt, hvordan en samler inn data og hvordan en får kunnskap om virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for valg av forskningsdesign, metode, vitenskapsteoretisk grunnlag, utvalg, datainnhenting, og analyse, og diskutere spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet, og forskningsetiske spørsmål.

3.1 Vitenskapsteori og design

Studien har som siktemål å få innsikt og forståelse i fra elev, foreldre og lærer, om deres opplevelse av spesialundervisningen for elever med dysleksi på mellomtrinnet. Jeg ønsker å studere fenomenet spesialundervisning ut fra opplevelsen fra de tre perspektivene til eleven, foreldrene og lærer.

En eksplorerende problemstilling vil kreve at man går i dybden og får fram nyanser. Jeg har gjennomført min studie ved hjelp av tre ulike spørreskjema med både faste svaralternativer og spørsmål med fritekstsvar til de tre deltakergruppene.

Jeg har en pragmatisk tilnærming til forskningsstrategi, ved at jeg benytter både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning søker forskeren å tolke eller forstå fenomener ut fra informantenes situasjon, og avdekke informantenes opplevelse av verden. I min studie undersøkte jeg fenomenet ved å spørre elever, foreldre og lærere i spørsmål med

fritekstsvar. Dette forbindes med en kvalitativ tilnærming. Det kvantitative aspektet ligger i spørsmål med faste svaralternativer. I følge Grønmo (1996) har skillet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning først og fremst med egenskapene til dataene en samler inn. Hammersley (1992) påpeker at en i tilnærminga må ha fokus på hva som er målet med studien, og hva som er hensiktsmessig utfra forskningsspørsmålet. I denne studien er forskningsspørsmålet knyttet til personers opplevelse, noe som gir ett kvalitativt utgangspunkt. Til tross for bruk av en kvantitative elementer i undersøkelsen, vil studien ha et kvalitativt siktemål. Kombinasjonen av kvalitativ og kvantitativ tilnærming er valgt ut fra et pragmatisk siktemål. Spørreskjema med faste svaralternativer gjorde det mulig å innhente svar fra flere, og åpne spørsmål er valgt for å få kunne gå i dybden, få fram detaljer og individuelle nyanser.

Datainnsamling fra de tre ulike deltakergruppene med ulikt ståsted kan gi mulighet for å få fram nyanser i beskrivelse av opplevelsen av spesialundervisning. Man vil kunne få fram mulige ulikheter i oppfatning av fenomenet. Denne formen for design beskrives som Små-N-studier. I metode litteraturen brukes betegnelsen N (fra det engelsk ordet Numbers) om en betegnelse på enheter. Små-N-studier betyr at det velges ut ett lite antall deltakere. I følge Jacobsen (2015, s. 107) brukes ofte ulike deltakere (caser) for å skape et bredere perspektiv på et gitt fenomen. Slike studier gir ofte rike beskrivelser av et fenomen. Denne formen for design gir ikke mulighet for statistisk generalisering.

Danemark mfl. (2003) tar i bruk begrepene ekstensivt og intensivt forskningsdesign. Begrepet intensivt er knyttet til det kvalitative, der en går i dybden, og begrepet ekstensivt til det kvantitative der en går i bredden. Danemark mfl. (2003) tar utgangspunkt i kritisk realisme metateori og knytter den til metodevalget. I denne studien knytter jeg til kritisk realisme som vitenskapsteori. Danemark mfl. (2003) foreslår å beskrive forskningsprosessen ved å bruke både den intensive og ekstensive empiriske prosedyrer der begge tilnærmingene har betydning i søken etter grunnleggende mekanismer og i undersøkelser om hvordan mekanismer kommer til uttrykk i ulike sammenhenger (Gran, 2011, s. 18). Kritisk realisme har som utgangspunkt at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår viten om den. Innenfor kritisk realisme skiller en mellom den fysiske og den sosiale virkelighet. I denne sammenheng vil jeg være mest opptatt av den sosiale virkelighet. Den sosiale virkelighet er individuelt konstruert, under utvikling og åpen. I denne studien kan det knyttes til sosialt konstruerte begreper som spesialundervisning, undervisning i grupper, ene- undervisning, undervisning med assistent er begreper som er åpne for individuelle fortolkninger. Det innebærer at elever,

foreldre og lærere kan forstå og bruke disse begrepene ulikt. For min studie må jeg være oppmerksom på både rollene og relasjonen mellom rollene, både for lærer, foreldre og elev.

Kritisk realisme har et frigjørende siktemål, en emansipasjon, det vil si å avdekke undertrykkende og hemmende mekanismer. Å identifisere disse mekanismene og avhjelpe dem, vil gjøre det mulig å legge til rette for motivasjon og mestring knyttet til lesing og skriving for elever med dysleksi.

Innen kritisk realisme er en opptatt av betydningen av det fraværende, det som ikke er til stede i en persons liv. For de som er arbeidsledige, er det arbeid, og fraværet av arbeid som har ført til arbeidsledighet. I denne sammenhengen kan det være fraværet av et ubesværet forhold til lesing og skriving.

3.2 Utvalg

Inklusjonskriterier for utvalget i denne studien er for elevene at de har diagnosen dysleksi, med en sakkyndig vurdering, og dermed også et enkeltvedtak, og var elev på mellomtrinnet våren 2020. Foreldrene og lærerne til disse barna ble også invitert til å delta.

Solbakken (2019, s. 37) beskriver at utvalgsmetoden avhenger av faktorer som formålet med undersøkelsen, tid og økonomiske ressurser. Mitt utvalg er et ikke-sannsynlighetsutvalg som blant annet betyr at jeg ikke kan generalisere fra utvalg og til populasjon (Jakobsen 2016, s. 302).

Det ble sendt ut invitasjon til deltakelse fra den aktuelle fagpersonen ved PPT som hadde utredet eleven for dysleksi. Totalt fikk 55 foresatte til elever med dysleksi henvendelse med spørsmål om deltakelse i studien. For deltakelse i undersøkelsen var det nødvendig med samtykke fra foreldrene. Det ble gitt samtykke for 40 elever. Dette er elever ved 18 ulike barneskoler, både kommunale og private skoler. Noen av mine kollegaer ved PPT bidro med å gjennomføre elevintervju for de elevene de selv hadde utredet.

25 foreldrene deltok ved å svare på det digitale spørreskjema. Foreldrene hadde samtykket til at barnets lærer kunne svare på spørsmål om deres barn, og av de til sammen 16 henvendelsene som ble sendt ut, har ni lærere deltatt i studien.

Tabell 1. Oversikt over deltakergruppene

Deltakergruppe	Antall	Jenter/kvinner	Gutter/menn
Elever	40	21	19
Foreldre	25	19	6
Lærere	9	8	1

I et kjønnsperspektiv viser tabellen at studien har et stort flertall av kvinner som deltakere, kvinneandelen er særlig stor i gruppa med foreldre og lærere.

Når jeg i utvalget har et ulikt antall elever, foreldre og lærere er det ikke grunn til å forvente at de svarer ut fra den samme erfaringsbakgrunn. Det betyr at eleven kommer fra representerer flere skoler og klasser enn det foreldrene og lærerne gjør. Foreldrene dekker tolv ulike skoler, mens lærerne representerer svært få skoler.

Når jeg ønsket å få innblikk i hvordan spesialundervisning oppleves var det viktig for meg å også spørre elevene eller barna, og få deres opplevelse. Jeg kunne ha valgt annerledes, og spurt bare voksne som fagledere, rektor, eller fagpersonen på PPT, men jeg var opptatt av å få elevens stemme inn i beskrivelsen. Sammenligning og vurdering av resultater fra de tre ulike deltakergruppene er ikke uproblematisk. Da særlig barn og unge ble lenge oppfattet som inkompetente og upålitelige kilder i forskning (France, 2005; Lund, 1989; Ulvik, 2005). Da FNs barnekonvensjonen ble vedtatt i 1989 ble artikkel 12 om barns rett til deltakelse raskt løftet fram som viktig. Bell (2008) påpeker at når barn deltar i forskning må forskeren behandle barnet med rettigheter og anerkjennelse i forskninga. Barns rettigheter eksiterer når forskningsinteresser og barns hverdagsliv krysser hverandre og fortsetter gjennom hele forskningsprosessen. Dette beskriver hun som et etisk imperativ. Det betyr å behandle barn som moralske aktører i egen rett. I forskninga må en styrke følelsen til barnet til være et individ som er verdt å høre på og medvirke.

3.3 Instrumenter, og prosedyre ved datainnsamling

I problemstillinga søker jeg etter elevenes, foreldrenes og lærernes opplevelse av spesialundervisninga. Problemstillinga ble operasjonalisert til å omfatte fem aspekter. Begrepsoperasjonalisering handler om at et begrep fungerer som en bro mellom de observerbare indikatorene og den teoretiske definisjonen av begrepet (Kleven & Hjordemal, 2018). De fem aspektene av opplevelse av spesialundervisning er henholdsvis aksept, positiv relasjon, mestring og mestringsforventning, medvirkning/samarbeid og kvalitet. Utfra disse aspektene ble det utarbeidet spørsmål slik at problemstillinga kunne bli belyst bredest mulig. For å få svar på problemstillinga har jeg utarbeidet tre spørreskjema, ett til hver av deltakergruppene.

Kleven & Hjordemal (2018, s. 32) hevder at .. «operasjonelle definisjoner er alltid gale, men likefullt nødvendige». Når jeg studerer funnene må jeg derfor være svært kritisk til om det er samsvar mellom det vi har målt og det vi skulle ha målt (Kleven & Hjordemal, 2018). Bruken av åpne spørsmål gir i denne sammenheng forskeren mulighet for å se om deltakerne svarer i samsvar med de lukkede spørsmålene. Begrepsvaliditet er ett viktig mål for gode måleresultater. I denne sammenheng ser jeg at spørsmålene kunne ha vært formulert tydeligere, og at flere spørsmål burde ha vært formulert fra ulike sider slik at begrepene dermed fikk ulike tilnærminger.

De tre spørreskjemaene ligger som vedlegg 4, 5 og 6. Spørreskjemaene ble utarbeidet for de tre deltakergruppene i webapplikasjonen «Nettskjema». For elevene ble spørreskjemaet gjennomført som intervju der forsker og (tidligere) fagperson leste spørsmålene og skrev ned elevens svar. Med bakgrunn i de erfaringene jeg gjorde med elevskjemaet, ble spørreskjemaene til foreldre og lærer videreutviklet. Noen av spørsmålsformuleringene fra elevskjemaet ble beholdt, men bearbeidet til foreldre- og lærerperspektivet. I foreldre- og lærerskjemaet ble spørsmålene framsatt som påstander i større grad enn i elevskjemaet. Spørreskjemaet har korte ingresser der tema for spørsmål eller påstand presenteres. Eksempel på dette fra foreldreskjemaet er: «Barnets trivsel på skolen» så følger spørsmål eller påstander knyttet til det, stemmer det at; Barnet mitt har en god relasjon til lærer» Hensikten med ingressen er å forklare formålet med spørsmålet, og at det skal være lettere å forstå hva forskeren søker svar på.

For foreldrene ble spørreskjemaet sendt som en lenke på e-post, og gjennomført digitalt. Spørreundersøkelsen er gjennomført anonymt, og de enkelte besvarelsene kan ikke spores til

enkeltindivider. I undersøkelsen spør jeg om tema som kan oppleves sensitive og det kan tenkes at informantene opplever det lettere å fylle ut et anonymt skjema enn å svare på spørsmålene i intervju. Lærerskjemaet ble sendt ut til faglederne på e- post, som distribuerte lenka til rett lærer. Lærerne svarte digitalt, også deres svar er anonyme.

I starten av spørreskjemaene formulerte jeg enkle og nøytrale spørsmål for så utover i spørreskjemaene stilles mer komplekse og personlige spørsmål (Ringdal, 2016, s. 208). Spørreskjemaene består av tre ulike spørsmålstyper: de første med ferdigdefinerte svaralternativ, og de neste kalles vurderingsspørsmål (Ringdal, 2013 s. 202) med svaralternativ i Likert-skala, og dessuten er det noen åpne spørsmål der deltakerne kan selv formulere sine svar.

Vurderingsspørsmålene (Ringdal, 2013 s. 202) er utformet som Likert-skala med svaralternativ «helt enig», «litt enig», «litt uenig», «helt uenig» og «vet ikke». Det diskuteres hvor mange svaralternativ/verdier det bør være i denne skalaen. Jeg har valgt 4 ulike kategorier og begrenser det muligheten for en nøytral kategori.

Ved å bruke faste svaralternativer er målet at det skal oppleves raskt og effektivt å delta på undersøkelsen, noe som kan ha innvirkning på svarprosenten (Kleven & Hjordemaal, 2018). Spørsmål med faste svaralternativ gir mindre rom for deltakerne i undersøkelsen til å svare nyansert, og det gjør det også vanskelig for forskeren å forstå hva deltakeren tenkte når han/hun svarte slik som han/hun gjorde. Avstanden mellom deltaker og forsker kan føre til at forskeren mister forståelse for livssituasjonen til deltakeren (Jacobsen, 2016, s. 135). For å komme dette i møte har jeg også benyttet mer åpne spørsmål med fritekstsvare i spørreskjemaene. Det gir mulighet for deltakeren å gi å utfyllende og mer nyanserte svar enn der det er gitte svaralternativ. Videre kan disse fritekstsvarene forhåpentligvis også være med på å forklare de svarene til de faste svaralternativene. De åpne spørsmålene kan også benyttes hvis en som forsker ikke har oversikt over alle svaralternativene, eller hvor det er mest hensiktsmessig at respondenten selv formulerer og skriver svaret sitt (Jacobsen, 2016 s. 265). Disse åpne spørsmålene styrker undersøkelsens kvalitative karakter. De åpne spørsmålene fordrer mer av respondenten enn spørsmålene med faste svaralternativer, det er derfor ikke sikkert at alle som deltar i undersøkelsen velger å svare på fritekstspørsmålene.

3.4 Analyse

3.4.1 Analyse av data

For resultatene fra de vurderende spørsmålene der Likert-skala er svaralternativene vil jeg i all hovedsak presentere funnene i krystabeller for å se hovedtrekk. For de øvrige spørsmålene med faste svaralternativer vil jeg presentere resultatene i form av tall vist i diagram (sektor- og søylediagram).

Krysstabellene vil knyttes opp til de fem kvalitetene; opplevelse av aksept, opplevelse av positiv relasjon og opplevelse av mestring og mestringsforventning, opplevelse av medvirkning, og opplevelse av faglig kvalitet.

3.4.2 Analyse av fritekstsvar

I analysen av fritekstsvarene startet jeg med å lese alle svarene fra de ulike deltakergruppene. Miles & Hubermans (1994,) beskriver første trinn i analysen som en datareduksjon, og det betyr at jeg i min analyse av fritekstsvarene lager oppsummering og koding av materiale i kategorier. Kodinga kan skje gjennom likhet mellom utsagnene (induktiv), eller ut fra en teoretisk klassifisering (deduktiv) (Ringdal, 2007, s. 249). Svar som omhandler samme aspekt blir gruppert sammen: aksept, positiv relasjon, mestring og mestringsforventning, medvirkning/samarbeid og kvalitet. Svarene vil hjelpe til for å få en bredere og dypere forståelse av de forhåndsdefinerte svarene som er gitt. De vil sammen bidra med verdifull informasjon. Miles & Hubermans (1994, s.12) kaller trinn to for datapresentasjon, slik det vil framstå i resultatdelen, og det tredje trinn for å konkludere vil komme i evalueringsdelen av prosjektet.

3.5 Validitet

Er det samsvar mellom virkeligheten slik den oppleves av respondentene og det jeg som forsker beskriver som denne virkelighet (Jacobsen, 2016, s. 228)? Validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til den problemstillingen man ønsker å belyse (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Målsetninga med studien er å finne svar på problemstillinga. Johannessen et al. (2010) beskriver validitet slik: «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen mfl., 2010, s.230). Kvale og Brinkmann (2019) er opptatt av at validering skal gjennomsyre hele

forskningsprosessen og at en ikke bare skal validere det endelige produktet, men en prosessvalidering.

Ofte skilles det mellom intern og ekstern validitet. Der interne validitet handler om i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt (Dalen, 2011). I min studie handler det blant annet om hvorvidt de tre deltakergruppene har svart fritt og ikke er påvirket av ytre faktorer. Alvesson (2011) er kritisk til at forskeren i en kvalitativ datainnsamling har en naiv holdning til at funnene representerer virkeligheten. Forskeren må derfor spørre om en har de rette kildene, hevder Jacobsen (2016). I denne sammenheng må jeg spørre om deltakergruppene er de rette kildene. I deltakergruppa er det mange elever, og svært mange av elevene på mellomtrinnet med dysleksi deltar. Likevel vet jeg at det var en overvekt av elevene på 7. trinn, og aldersspredninga er ikke god som ønsket. Det var vesentlig færre foreldre enn elever. Og blant lærergruppa er det svært få deltakere. Dette svekker validiteten.

Når det gjelder ekstern validitet så handler det om resultatene kan overføres til andre personer som utvalget i studien min er ment å representere. Hovedmålet for min studie er å få innsikt i de ulike deltakernes opplevelse, og funnene kan ikke generaliseres statistisk. Likevel kan jeg argumentere for en skjønnsmessig generalisering ved å sannsynliggjøre at andre elever, foreldre og lærere *kan* oppleve spesialundervisninga på samme måte som de som deltok i denne studien.

Styrking av validiteten kan skje ved at forsker legger vekt på teoretisk transparens mener Silvermann referert i Thagaard (2018, s. 189). At forskeren er kritisk i analyseprosessen, og at eventuelt andre forskere stiller kritiske spørsmål til funnene. Forskerens forkunnskaper og tilknytning til miljøet kan være både en styrke og en begrensning.

Det å bruke både en kvantitativ og kvalitativ tilnærming kan også gi være med på å styrke validiteten, og gi et utvidet og et mer helhetlig bilde (Lappegard, 2017, s. 7). En trussel mot validitet kan være knyttet til ferdigdefinerte svaralternativer er at deltakeren ikke finner det svaralternativet som passer overens med deltakernes oppfatning. Ofte vil da deltakeren svare det som ligger nærmest eget svar, men det er ikke sikkert at det er dekkende. I flere av de faste svaralternativene er det brukt en firdelt Likert- skala (Ringdal, 2016, s. 202). Som nøytral kategori blir det ofte brukt «hverken uenig eller enig», mens det i denne studien er brukt «vet ikke». Det kan kritisk anføres når en velger å svare «vet ikke» er det fordi en

oppfatter å ikke ha grunnlag for å svare. Flere forskere hevder at deltakerne vil svare nøytralt når det er mulighet, men ifølge Johannesen mfl. (2011, s. 272) så er det sjeldent ett problem at svarene klumper seg sammen rundt nøytrale kategorier.

I min studie vil kanskje den viktigste trusselen mot validiteten være operasjonalisering av begreper (Vedeler, 2009). Utfordringa handler blant annet om å formulere spørreskjema, og velge de rette indikatorene/spørsmålene for å kartlegge de aspektene som jeg ville belyse.

Elevskjemaet ble som beskrevet i avsnittet Datainnhenting (pkt 3.2) lest opp av testleder/forsker, og det ble gjort av hensyn til at det er elever med dysleksi som deltok i undersøkelsen. En trussel for validiteten ville være å sette lesesvake elever til å svare på ett teksttungt skjema alene. Derfor ble det å lese opp skjemaet og være sekretær for eleven en måte å komme valideringstrusselen i møte.

Når en intervjuer elever er det viktig å være seg særlig bevisst det skjeve maktforholdet mellom elever og den voksne (Edger & Fingerson, 2002 ; Kvale & Brinkman, 2019, s. 175) er videre opptatt av at intervjuere ikke skal bli assosiert med læreren, med at det finnes bare ett rett svar på spørsmål. Pedazur & Schmelkin, (1991) kaller det som oppstår for «ønskelighetseffekten» hos eleven, dvs at eleven svarer det den tror den voksne ønsker at eleven skal svare. For å komme denne trusselen i møte var det derfor viktig at eleven fikk tid, og ble forklart hva denne undersøkelsen skulle brukes til, og at eleven skulle svare ut fra seg selv. For noen av elevene ble dette intervjuet gjennomført av den fagpersonen som utredet de for dysleksi, noe som betyr at det er en person eleven hadde møtt tidligere.

Det er en utfordring å formulere spørsmålene slik at eleven forstår og oppfatter for at svarene skal bli pålitelig. I elevskjemaet er påstandene i spørreskjema bare formulert positivt, og ikke snudd. Siden dette spørreskjemaet blir gjennomført som et intervju vil trusselen mot validitet likevel være moderat fordi eleven i større grad må svare muntlig aktivt på spørsmålene, og det gav intervjuer og deltaker en mulighet til å avklare uklarheter i spørsmålene.

3.6 Reliabilitet

I forskning stilles det krav til data skal være pålitelighet, reliabilitet. Dette handler om nøyaktigheten eller målesikkerhet av undersøkelsens data, måten dataene er innsamlet, hvilke data som brukes og hvordan disse bearbeides (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

Innenfor kvalitative tilnærming handler reliabilitet om forskerens refleksjon over hvordan innsamlinga har forgått, og med kritisk blick vurdere eventuelle feilkilder (Ringdal, 2007, s248). Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å gjennomføre intervjuer. For denne studien er det gjennomført intervju for elevgruppa utfra ett fastsatt skjema, mens for foreldre og lærergruppa er undersøkelsen gjennomført med anonyme spørreskjema. Elevene gjennomførte undersøkelsen muntlig ut fra et fastsatt skjema ved at eleven ble spurt og testleder skrev ned svarene til eleven. Dette gav til en viss grad mulighet for å tilpasse spørsmålene slik at både respondenten og intervjuer kunne få avklart eventuelle uklarheter. Stabilitetsaspektet har sammenheng med hvordan resultatet for eksempel gjennom dag til dag svingninger hos eleven som fyller ut skjemaet, eller når på dagen undersøkelsen fant sted. Eleven ble spurt blant annet om sin relasjon til lærer, og hvis de og lærer har hatt en dårlig-, eller en god dag sammen vil det kunne påvirke svarene til elevene.

Spørreskjemaene til foreldre og lærere har korte ingresser der tema for spørsmål eller påstand presenteres. Hensikten med ingressen er å forklare formålet med spørsmålet, og at det skal være lettere å forstå. Påstandene som jeg har brukt i undersøkelsen er i all hovedsak positive formulerte. For å forhindre at foreldrene og lærerne i sine svar skulle følge ett mønster og være enig i alt, er det derfor lagt inn noen påstander som er negativt ladet (Jacobsen, 2016 s.275-276). Dette har jeg gjort for å komme ekvivalens aspektet i møte. Ekvivalens aspektet handler blant annet om at det er ulike måter å stille spørsmål på som påvirker resultatet, og kan være en trussel mot reliabiliteten.

For å styrke reliabiliteten bør jeg redegjøre for min erfaringsbakgrunn til leseren. Tidligere har min rolle vært tilknyttet spesialundervisning på skole. Det betyr at jeg forsker på det som har vært min «hjemmebane» i mange år. I tillegg spør jeg foreldrene om deres opplevelse av oppfølginga fra PPT. Nå jobber jeg som fagperson i PPT, og det er min nye «hjemmebane». Paulgaard (1997) hevder at faren med å forske i egen kultur, er fare for å bli «hjemmeblind». Fokuset i arbeidet blir derfor å være objektiv slik at innsikten og kjennskapen fra skole og PPT ikke står i vegen for min objektivitet. Paulgaard (1997) hevder imidlertid at forskerens subjektive forforståelse ikke er en sperre for innsikt, men en forutsetning for innsikt (ibid:73).

Med dette forstår jeg at det kan være vanskelig å forske i et felt man har en ikke-viten om, som Paulgaard (1997) uttrykker det. Det kan være vanskelig å få en forståelse av de kulturelle forskjeller i de ulike kontekstene.

Relabiliteten styrkes også ved at forskeren er åpen for at finnes andre mulige tolkninger av funnene enn de som jeg er kommet fram til, og det kalles «metodologisk toleranse» (Gudmundsdottir, 1992, s. 268; Thagaard, 2013, s. 230).

3.7 Forskningsetiske spørsmål

Nyeng (2012, s. 159) deler forskningsetikk i to nivå: der det ene området omhandler forskningsinterne regler ved at forskeren er saklig og redelig og ikke jukser med forskningens data. Det andre nivået omhandler hvordan forskeren ekstern forholder seg til deltakerne i studien. Her må forskeren forholde seg til etiske regler (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28). Innenfor det pedagogiske fagfeltet er det Den norske forskningskomite for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi (NESH, 2018) sine retningslinjer som man skal forholde seg til. Komiteen løfter fram tre etiske prinsipper; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Dette betyr at deltakernes frihet, integritet og medbestemmelse skal respekteres (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 28).

I denne studien har det vært nødvendig å skille min rolle som fagperson på PPT og forsker. Av hensyn til taushetsplikten kunne ikke jeg som forsker benytte kontaktopplysninger som jeg som fagperson i PPT har tilgang til. Derfor ble det sendt ut en forespørsel via andre fagpersoner, ved PPT til foresatte til barn som de hadde utredet for dysleksi. Med forespørselen og informasjon om studien ble det sendt et samtykkeskjema om prosjektet til foresatte. På bakgrunn av prosjektet samlet inn taushetsbelagt informasjon krevde prosjektet foreldrenes samtykke. Prosjektet måtte derfor meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

I dette forskningsprosjektet har jeg tre utvalgsgrupper; barn, foreldre og lærere. I prosjektet ønsket jeg at foreldrene skulle uttale seg om barnet og trivsel på skole, og jeg ønsket at eleven skulle uttale seg om sin relasjon til lærer. For at barnet/eleven under 18 år skal kunne delta i en undersøkelse må foreldrene som har samtykkekompetanse samtykke på vegne av barnet. Dette ble formulert som ett eget punkt i samtykkeskjemaet med egen avkryssingsboks. I lærerskjemaet ble også lærer spurt blant annet om lærer sin relasjon til eleven, dette er taushetsbelagt informasjon som foreldrene spesifikt måtte samtykke til at lærer kan gi. Det ble

derfor i samtykkeskjema til foreldrene innhentet et spesifikt samtykke gjennom en egen avkryssingsboks der foreldrene tillot en oppheving av taushetsplikten til lærer. Vedlagt ligger NSD sin vurdering som vedlegg 1.

Deltakerne fra foreldregruppa fikk skriftlig informasjon om studien sendt ut på mail, og de som samtykket fikk sendt ut spørreskjema på mail. For lærerne ble det informert via fagleder at foreldrene hadde samtykket, og fritatt de fra taushetsplikten slik at de kunne delta. Som vedlegg til lærerens spørreskjema lå informasjon om studien.

Min dobbeltrolle som fagperson i PPT, og forsker i studien kan være med på å påvirke svarene både fra foreldrenes og lærerne. Spesielt vil spørsmålene knyttet til foreldrenes opplevelse av oppfølginga av PPT vil være utsatt denne påvirkningen. Det var derfor viktig å minne alle deltakergruppene at de svarer anonymt, og at deres svar ikke kan spores tilbake til deltaker.

Når det forskes på barn, må man ta hensyn til at de har særlig krav til beskyttelse.

Intervjusituasjonen må tilrettelegges slik at barnet opplever seg trygg og ivaretatt.

Spørreundersøkelsen for eleven ble i all hovedsak lokalisert i PPT lokaler, og for noen elever ble de gjennomført på deres respektive skoler. I all hovedsak var testleder undertegnede, men for noen av eleven var det (tidligere) fagpersonen som hadde utredet eleven på PPT som gjennomførte undersøkelsen. Elevens vansker knyttet til dysleksi skulle ikke skulle være til hindre for at eleven deltok i undersøkelsen. Dessuten var hensikten å hindre bortfall av respondenter (Johannesen.m.fl.,2010).

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funnene fra undersøkelsen. Funnene baseres på 40 besvarelse fra elever, 25 besvarelser fra foreldre, og 9 besvarelser fra lærere. Funnene presenteres gjennom de fem aspektene opplevelse av: aksept, positiv relasjon, mestring og mestringsforventning, medvirkning, og kvalitet. For noen av aspektene vil funnene i all hovedsak bli presentert i krysstabeller, evt. sektor- og søylediagram. Mens for andre resultat var det mer hensiktsmessig å presentere funnene i form av tekst.

4.1 Opplevelse av aksept

4.1.1 Aksept i form av å bli godtatt.

Dette aspektet ved opplevelsen av spesialundervisning handler om hvordan elever, foreldre og lærere opplever inkludering i klassen. Her inngår mellom annet elevens svar på påstanden «I denne klassen blir du godtatt selv om du ikke er like flink som de andre, og selv om du er annerledes enn andre». Her inngår foreldrenes svar på påstanden «Klassen til mitt barn er inkluderende». Svarene er fordelt i Likert-skala. I tillegg inngår relevante svar knyttet til aspektet fra elever, foreldre, og lærer fra frisvarspørsmålene.

Tabell 2. Opplevelse av aksept. Spørsmål til elev, lærer og foreldre.¹

<i>Påstand:</i>	Helt uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	helt enig	N
Elev: <i>«I denne klassen blir du godtatt selv om du ikke er like flink som andre, og selv om du er litt annerledes enn andre»</i>	1	4	0	2	32	40*
Lærer: <i>«I denne klassen blir du godtatt selv om du ikke er like flink som andre, og selv om du er litt annerledes enn andre»</i>	0	0	0	2	8	9*
Foreldre: <i>«Klassen til mitt barn er inkluderende»</i>	1	1	2	8	12	24

¹ På grunn av en feil i oppsettet i svaralternativene i det digitale spørreskjema, har deltakerne fått muligheter å velge flere svaralternativ av Likert- svarene, eller også ikke svart. Det innebærer at jeg kan få flere eller færre svaralternativ enn det er antall deltakere. De resultatene der det står * ved N viser til denne feilen. Dette gjelder tabellene 2,3, 4, 6 og 7.

Et stort flertall av **elever** opplever at de blir godtatt, mens der er en liten gruppe elever som ikke opplever det. Ut fra de åpne spørsmålene beskriver mange elever forskjellen mellom spesialundervisninga og den ordinære undervisninga, der de i spesialundervisninga opplever større grad av aksept både fra medelever og lærer. «Jeg får puste», sier en elev. Mange elever beskriver spesialundervisninga som en svært positiv arena der de kan være seg selv, få god hjelp til å lære. Ei jente sier om spesialundervisninga: «Jeg føler meg ikke dum når jeg spør et spørsmål». Flere elever beskriver at de liker seg svært godt ute på grupper, og at de våger i større grad å være seg selv der enn i klasserommet. Noen elever opplever at det ikke rom for å være seg selv i klasserommet, de våger ikke å lese høyt, heller ikke bruke digitale hjelpemidler som pc og lydbøker slik at klassen ser det, mens det er helt annerledes på spesialundervisningsgruppene. En gutt sier: «Trivselen i klassen er ikke helt god, vet ikke om jeg blir godtatt i klassen».

Andre elever beskriver støtte og tilrettelegging faglig, samt en åpenhet fra lærer og fra medelever i klassen også i den ordinære undervisninga. Som en elev sier: «Mine klassekamerater vet at jeg har dysleksi, det gjør at jeg får mindre lesing, de tar hensyn til det».

En elev beskriver hele skolehverdagen som svært vanskelig, og opplever utenforskap. Hun opplever det vanskelig både å forstå fag, og utrykke seg muntlig og skriftlig på skolen. En annen elev sier: «Jeg skulle ønske jeg var smart...».

Foreldrenes svar har noe spredning, men svært mange foreldre opplever at deres barn blir akseptert. Flere foreldre opplever at barna deres får god oppfølginga av lærer, og at det har alt å si for eleven. En av foreldre beskriver at barnet er blitt tatt på alvor.

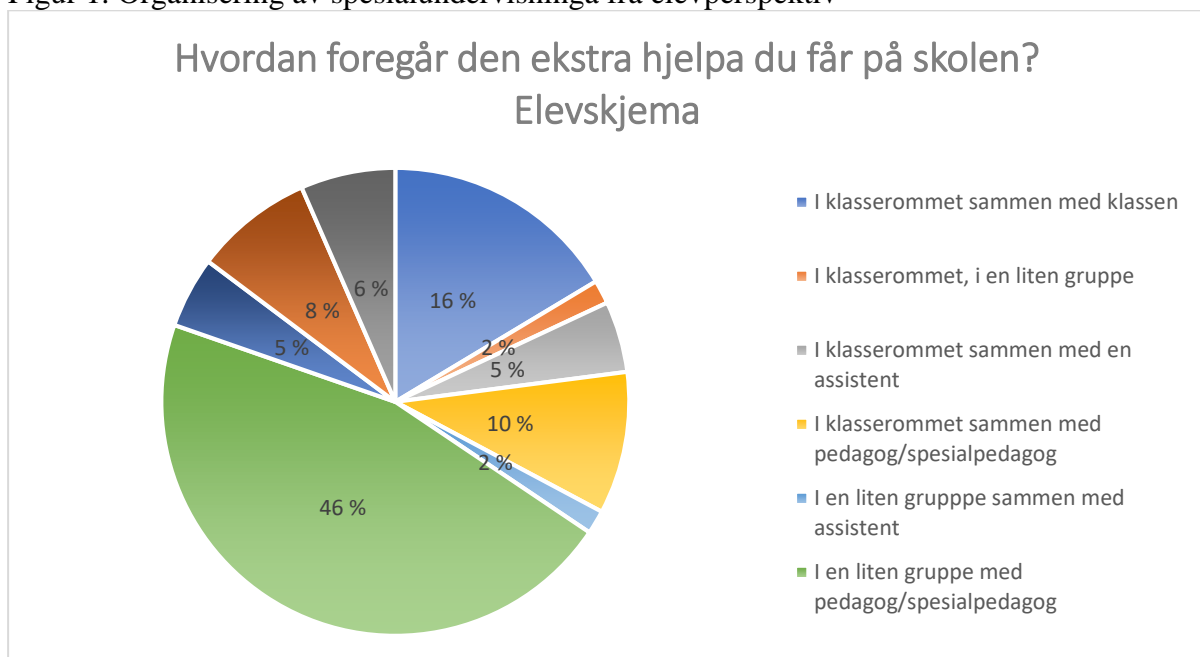
En av foreldrene forteller imidlertid om negativ stempling av barnet fra lærer. Foreldrene hadde informert skolen om dysleksi i familien men barnet ble beskrevet som lat av lærer, og det var årsaken til liten framgang i lesing og skriving, mente læreren. En annen foreldre beskriver også barnet deres ikke ville akseptere dysleksidiagnosen, og at barnet opplevde seg unormal og annerledes enn sine medelever. Først når andre elever i klassen ble utredet, ville barnet ta imot hjelp og støtte i lesing og skriving.

Lærerne sine svar viser at de opplever at elevene blir akseptert i større grad enn det elevene og foreldrene svarer. Flere lærere beskriver i fritekstsvar at de er opptatt av å være tilgjengelig for eleven, både gjennom å lytte på ønsker og behov, og være støttende i læringssituasjonen.

4.1.2 Inkludering som en del av begrepet aksept

Videre knyttet til aspektet ved opplevelsen av spesialundervisning handler om hvordan elever, foreldre og lærere opplever aksept. Her inngår mellom annet spørsmålsstillingen hvordan elever, foreldre og lærer opplever at undervisninga organiseres. Spørsmålet gikk til alle tre deltakergruppene med faste svaralternativer. De faste svaralternativene er knyttet til hvordan spesialundervisninga organiseres; Alene, i gruppe eller i klassen, og hvem som hjelper eleven: assistent eller pedagog. Tallene fra de tre deltakergruppene presenteres i sektordiagram, ett til hver deltakergruppe. I denne sammenheng er det viktig å minne om at elevene kommer fra flere ulike skoler enn foreldrene og lærerne, og dermed vil deltakergruppenes svar være forskjellig.

Figur 1. Organisering av spesialundervisninga fra elevperspektiv



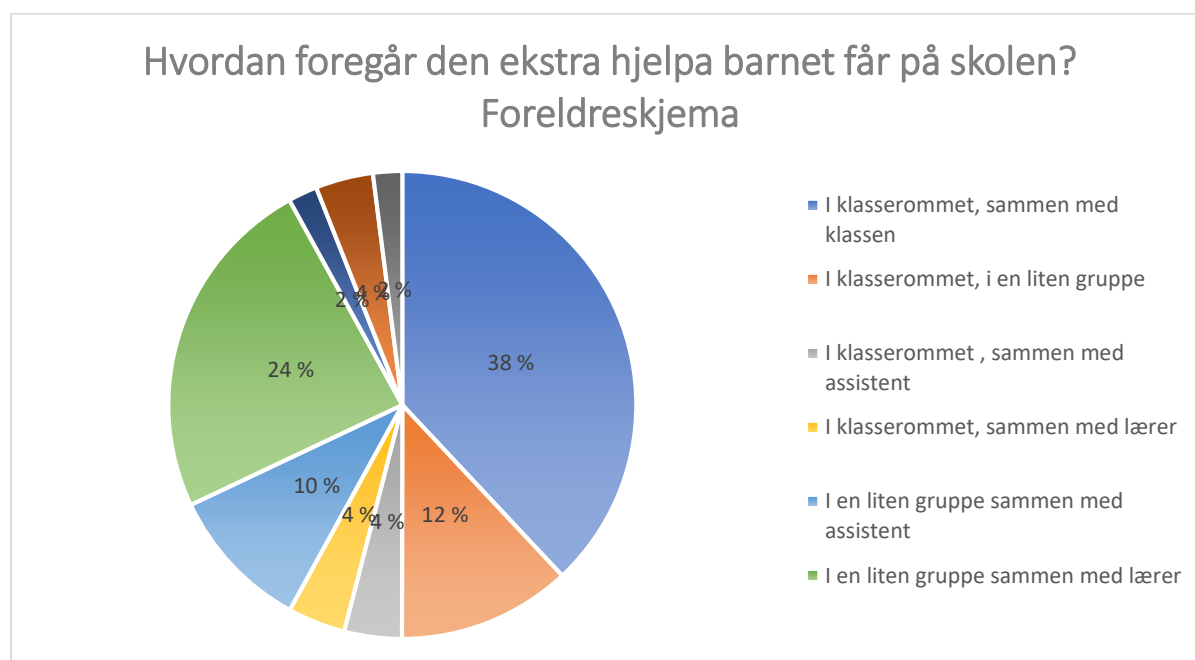
I følge **elevene** foregår spesialundervisninga i smågrupper utenfor klasserommet sammen med lærer /pedagog som gir støtten. Noen elever får spesialundervisninga i klasserommet sammen med klassen, ved at spesialpedagog gir støtten i klasserommet. Det er også elever som får spesialundervisning en- til -en utenfor klasserommet.

Svært mange elever opplever spesialundervisninga som positivt. Det å få sin spesialundervisning i smågrupper beskrives som positivt for læringsutbytte, konsentrasjon, mestring, og selvbilde. Spesialundervisninga oppleves som et frirom for eleven. .. «i smågrupper får jeg god hjelp». Ei jente sier ... «hvis jeg skulle ønske meg noe mer, måtte det være mer spesialundervisning». «Ikke flaut med lita gruppe ...» sier en elev.

Mange opplever det trygt og godt å være sammen med elever som har like utfordringer, og de våger å være seg selv, de leser høyt og opplever en sterk tilknytning til læreren og gruppa. De opplever at arbeidsmåtene gjør at de lærer og utvikler seg, og de får opplæring i kompensierende og digitale hjelpemidler.

Et lite mindretall av elever opplever det negativt og stigmatiserende å være på gruppe. Disse eleven ønsker ikke å bli tatt ut av klassen. De opplever at de går glipp av det de andre gjør når de må ut av klasserommet. En elev sier: «Jeg liker ikke å bli tatt ut av klassen alene, det vil jeg ha en forandring på» Eleven liker seg godt i klassen, og vil være sammen med de andre.

Figur 2. Organisering av spesialundervisninga fra foreldreperspektiv.



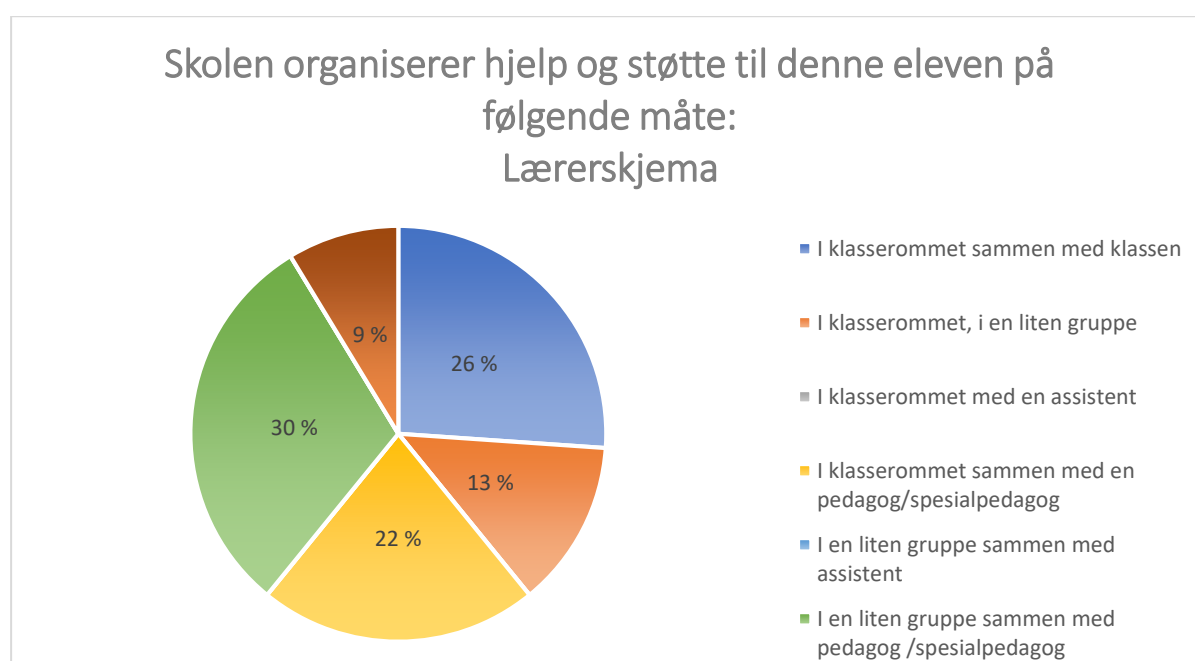
Foreldrene rapporterer at spesialundervisninga i all hovedsak foregår i klasserommet sammen med klassen, eller i liten gruppe med pedagog. Flere foreldre opplever at barna setter pris på å være i smågrupper. Mange foreldre opplever at lærerne gjør så godt de kan, og lærerne er engasjerte og støttende til deres barn. En foreldre ønsker at barnet deres får... «mer alenetid med lærer».

En del foreldre beskriver at barna setter pris på spesialundervisninga, og foreldrene opplever at eleven får god opplæring i bruk av hjelpemidlene og tilpasset undervisning og krav.

Noen foreldre ønsker en mer intensiv opplæring i klasserommet i rettskriving, tekstskaping og læringsstrategier. De ønsker at barnet får: «..ekstra lærer i klasserommet».

Noen foreldre er ikke fornøyd med tilbudet til deres barn i skolen. De beskriver at det tar for lang tid før hjelpa kommer i gang, og skolen har for lite ressurser til spesialundervisning. En mor sier at « ..jeg er ikke fornøyd med at de ikke gir gutten min alenetid med lærer».

Figur 3. Organisering av spesialundervisninga fra lærerperspektiv:



2

Lærergruppa svarer at det meste av spesialundervisninga forgår i smågrupper med pedagog /spesialpedagog utenfor klasserommet, eller i klasserommet, gjerne som en liten gruppe, med støtte av pedagog. For noen få elever forgår spesialundervisninga alene på grupperom sammen med pedagog.

² For lærergruppa var det ingen av de 9 lærerne som oppgav at spesialundervisninga foregikk i klasserommet med assistent, heller ikke i en liten gruppe sammen med assistent eller alene med assistent utenfor klasserommet. Det fremkommer ikke av diagrammet.

4.2 Opplevelse av positiv relasjon

I dette aspektet ved opplevelse av spesialundervisning inngår spørsmål til elevene, foreldre og lærere om opplevelse av relasjoner. Alle spørsmål er framsatt som påstander der svarene gis i Likert-skala. For eleven er påstanden: Jeg liker læreren min, og læreren virker glad for å se meg. Foreldrene har svart på påstanden: Barnet mitt har en god relasjon til lærer, og barnet opplever å bli likt av lærer. Lærer svarte på påstanden: Jeg opplever at jeg har en god relasjon til eleven, eleven virker glad for å se meg, og jeg ser fram til å møte eleven.

I tillegg inngår relevante svar fra frisvarspørsmålene fra elevene, foreldre og lærere. Disse svarene blir gjengitt etter tabellen.

Opplevelse av positiv relasjon blant henholdsvis elev, lærer og foreldre.

Tabell 3. Opplevelse av positiv relasjon. Spørsmål til elev, lærer og foreldre

Påstand:	Helt uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	helt enig	Totalt antall(N)
Elev: «Jeg liker læreren min»	1	1	2	6	31	40*
Elev: «Læreren virker glad for å se meg»	1	1	5	6	26	40*
Foreldre: «Barnet mitt har en god relasjon til lærer»	0	0	1	6	17	24
Foreldre: «Barnet mitt opplever å bli likt av lærer»	0	0	2	4	18	24
Lærer: «Jeg opplever at jeg har en god relasjon til eleven»	0	0	0	4	8	9*
Lærer: «Eleven virker glad for å se meg»	0	0	0	5	5	9*
Lærer: - «Jeg ser fram til å møte eleven»	0	0	0	1	8	9

For **eleven** viser svarene at et flertall at de liker sine lærere. I de åpne spørsmålene uttrykte en gutt det på denne måten: «Jeg elsker min lærer.» Videre gav eleven uttrykk for å bli godt ivaretatt både av medelever og lærer. «..jeg liker godt min spesiallærer». Sier ei jente.

Elevene er litt mer usikker på deres positive relasjon til lærer blir gjengjeldt fra lærer, og flere av elevene svarer «vet ikke» kategorien på spørsmålet om lærer virker glad for å se dem.

Mange elever beskriver sine lærere i positive ordelag, og det er fint å jobbe sammen med læreren. En elev sier.. «opplever at jeg har veldig flinke lærere, og det er veldig hyggelig å være ute på gruppe.». «Jeg har en god relasjon til min lærer» forteller en annen elev.

En elev syns at læreren gjør veldig forskjell på elevene, og det liker ikke eleven.

I undersøkelsen er det ikke spurt om elevens relasjon til medelever, men det komme likevel fram i noen av de åpne spørsmålene der elever forteller om gode relasjoner både i klassen og i spesialundervisninga. Mange elever opplever seg likeverdighet med de som de som de har spesialundervisning med. Der er også en som beskriver at både klassen og de andre elevene som støttende.

Foreldre forteller i fritekstsvarene at barna deres liker spesialundervisninga, de har et godt forhold til lærer og trives svært godt med å jobbe i smågruppene. En forelder sier: «Det jeg er mest fornøyd med på skolen er spesialpedagogens ekstraundervisning. Det blir også satt mest pris på av barnet mitt». En mor sier: .. «læreren utgjør hele forskjellen for barnet mitt».

Noen foreldre sier at barna har opplevd mye utskifting av lærere, og at læringsmiljøet er ustabil, noen som vanskeliggjør en positiv relasjon til lærer. En far sier: «Ressursmangel, både på personell og utstyr».

I de åpne spørsmålene svarer noen **lærere** at de i spesialundervisninga har fokus på å etablere gode relasjoner. De framstår lyttende når det gjelder elevenes beskrivelse av sin situasjon. Mange lærere er også opptatt av å løfte fram styrkene til elevene. En lærer svarer: «gode relasjoner er viktig».

4.3 Opplevelse av mestring og mestringsforventning

I dette aspektet ved opplevelse av spesialundervisning inngår spørsmål til elevene, foreldre og lærere om opplevelse av mestring og mestringsforventning. Alle spørsmål er framsatt som påstander der svarene skal gis i Likert-skala. For eleven inngår påstanden: Jeg opplever at det går bedre med lesinga nå, og jeg opplever at jeg har lært noe som har vært bra for meg. For foreldrene inngår påstanden: Det går bedre med lesinga til mitt barn, barnet mitt har lært noe det ellers ikke ville ha lært og barnet mitt får oppgaver som det mestrer. Til lærer inngår påstanden; Jeg vet hva som fremmer elevens lese og skrive utvikling. I tillegg inngår relevante svar knyttet til aspektet fra elever, foreldre, og lærer fra frisvars spørsmålene.

Tabell 4. Opplevelse av mestring. Spørsmål til elev, lærer og foreldre

Påstand	Helt uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Helt enig	(N)
Elev: «Jeg opplever at det går bedre med lesinga nå»	1	1	4	19	16	40*
Elev: «Jeg opplever at det jeg har lært har vært bra for meg»	1	1	5	19	13	40*
Elev: «Jeg har lært noe jeg ellers ikke ville ha lært»	2	2	8	15	11	40*
Foreldre: «Det går bedre med lesinga til mitt barn»	2	1	3	14	5	24*
Foreldre: «Barnet mitt har lært noe det ellers ikke ville ha lært»	2	1	4	15	5	24*
Foreldre: «Barnet mitt får oppgaver som det mestrer»	0	0	1	6	17	24
Lærer: «Jeg vet hva som fremmer elevens lese og skrive utvikling»	0	2	0	3	4	9

Flere **elever** forteller i de åpne spørsmålene om gode erfaringer fra spesialundervisninga der de får oppgaver som de mestrer. Eleven leser høyt sammen med elever på samme nivå som dem selv. «Jeg slipper å bli svimmel når jeg skal lese høyt», sier jente A. Flere elever opplever at de kan spørre om hjelp og får tettere oppfølging og hjelp enn de ville ha fått i klasserommet. Jente B sier; «Artigere med lesekurs enn med vanlige timer. Vi får premie etterpå!» Mange elever beskriver større grad av mestring med spesialundervisning fordi de opplever å få større grad av tilpasninger nå enn før. Flere elever forteller at de opplever at de er blitt flinkere med både lesing og skriving. Noen beskriver også at de har fått hjelp som virker. Gutt B sier; «Jeg er blitt bedre på ting jeg ikke kunne før. Det er lettere for meg å lese». Jente C sier: «Jeg er blitt mye flinkere». Gutt C sier.. « jeg er blitt mye bedre til å utale ord på engelsk».

En **forelder** svarer på et av de åpne spørsmålene «Kontaktlærer har oversikt over hvordan det går med barnet vårt». En annen forelder uttrykker det på denne måten.. «Tett oppfølging tilrettelagt for barnet mitt». En annen forelder sier at de har tett kontakt med lærer for tilrettelegging av lekser.

En forelder framhever at de lærerne som underviser barnet dere ikke kan noe om dysleksi, og at de derfor ikke har tro om at eleven da kan oppleve mestring. De utrykte det slik:

«Dyslektikere trenger ofte andre teknikker, og hvis du som lærer ikke har vært borti dette så kan du heller ikke benytte disse teknikkene..»

En annen forelder beskriver at den gruppa som deres barn jobber sammen med i spesialundervisning jobbet på et for lavt nivå faglig. Barnet deres kjedet seg og spesialundervisninga hadde negativ effekt både for selvbilde og mestring for deres barn.

Lærere blir spurt i et av de åpne spørsmålene om hva de gjør for at eleven skal oppleve trivsel i spesialundervisningsøktene. Noen lærere svarer at de legger opp til aktiviteter som eleven opplever motiverende. Lærere svarer at de gir positive tilbakemeldinger, og er nøye på å løfte fram gode eksempler som eleven har gjort før. Læreren vil bygge opp selvtillit til eleven og peke på mestringserfaringer.

I et annet åpent spørsmål spørres det om hva **lærere** mener er viktige tiltak for framgang hos eleven. Da svarer en lærer at det er å få eleven til å erkjenne og akseptere at eleven har dysleksi. En annen lærer sier at eleven må få oppleve å mestre. I tillegg nevnes indre motivasjon, en modenhet, og utvikle selvstendighet. Noen lærere beskriver at tett oppfølging er viktig, uten at de som lærer er for mye «hands on». Altså en støtte i passe dose.

4.4 Opplevelse av medvirkning/samarbeid

4.4.1 Medvirkning i samarbeidet med foreldre og PPT

I aspektet opplevelse av medvirkning/samarbeid inngår spørsmålet stilt til foreldrene om hvordan de opplevde samarbeid med PPT. Det ble formulert som påstanden til foreldrene: Jeg opplever at PPT lyttet til oss som foreldre. Svarene ble gitt i Likert-skala.

Foreldrene hadde også mulighet til å uttrykke sine opplevelser gjennom de åpne spørsmålene. Deres svar blir gjengitt etter tabellen.

Tabell 5. Opplevelse av medvirkning og samarbeid. Spørsmål til foreldre

Påstander	Helt uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Helt enig	(N)
Foreldre: «Jeg opplever at PPT lyttet til oss som foreldre»	0	0	3	3	18	24

De foreldrene med positive opplevelser i møte med PPT beskriver at både de og barnet deres de ble godt ivaretatt. Flere foreldre beskriver kartlegginga av barnet som en sårbar situasjon

for barnet, og hvordan de opplevde det som foreldre. En mor sier «Vi var heldig, og ble tatt imot med mye omsorg og forståelse for at barnet vårt ikke var «en case», men et menneske». Mange foreldre opplevde testsituasjonen på PPT som en trygg og god situasjon for barnet. «Fagpersonen så barnet vårt, og tok han på alvor. ..hun fikk god kontakt med gutten under testing, og han var fornøyd og følte at han hadde mestret oppgavene i Logos». Foreldre opplevde at både de og deres barn ble lyttet til og tatt på alvor. «Vi som foreldre ble hørt i utredninga».

Nettopp dette med behov for informasjon rundt dysleksi beskriver mange foreldre «Fagpersonen er alltid tilgjengelig om vi trenger henne..» «Vi har en god dialog og får god informasjon om tiltak». «Vi fikk konkrete svar». En far sa: «Vi setter utrolig pris på små tips og råd på SMS fra de som gjør det enklere å håndtere».

4.4.2 Medvirkning og samarbeid mellom foreldre og skole.

I aspektet opplevelse av medvirkning/samarbeid inngår relevante svar fra foreldrene fra frisvar spørsmålet stilt til foreldrene om hva de er fornøyd med /ikke fornøyd med på skolen. I tillegg inngår relevante svar fra frisvarspørsmålene fra lærere.

I de åpne spørsmålene beskriver mange foreldre et godt samarbeide mellom skolen og hjem. Flere foreldre beskriver at det er en tett og god dialog. En mor A sier: «lærerne er veldig engasjerte og lett å være i kontakt med.» Foreldrene opplever en nær og god kontakt med skolen, der de får god informasjon og deltar i prosesser knyttet til deres barn. En mor sier; «Jeg er fornøyd med at lærer tar oss på alvor og ser eleven og hva han sliter med»

Mange foreldre har en god dialog og opplever vilje fra lærer om å tilrettelegge direkte for deres barns behov. Noen foreldre har et svært godt samarbeid med kontaktlærer, mens andre kommuniserer direkte med læreren som har spesialundervisninga.

Flere foreldre beskriver at samarbeid med skolen er personavhengig og at ved bytte av lærer så vil situasjonen kunne være en annen. En mor sier «Siden vårt barn opplevde seg stigmatisert med å bli tatt ut i gruppe, ble det avtalt at hjelpa skulle foregå inne i klasserommet. Vi ble lyttet til».

Andre foreldre opplever stor avstand til skolen og de som jobber med barnet deres. Foreldrene får i liten grad informasjon hvordan undervisninga er lagt opp, om hvem som jobber sammen med barnet, og hvem de skal forholde seg til, hva det jobbes med, hvem som underviser.

Enkelte foreldre sier at de må mase på alt, og de har ikke noe formelt samarbeid. Som vi ser er bilde sammensatt utfra foreldreperspektivet.

Flere **lærere** beskriver i de åpne spørsmålene et tett samarbeid med foreldre som svært viktige når en avdekker lese- og skrivevansker hos elevene. Noen lærere mener at skole, foreldre og elev bør lage en plan for hva, og hvordan det skal jobbes. Andre lærere påpeker at det er viktig å gi eleven og foreldrene gode verktøy og strategier slik at motivasjon og selvfølelse ikke får en knekk.

I fritekstsvarene svarer flere av lærerne at de lytter til eleven og drøfter arbeidsmåter med eleven, og utforsker hva eleven ønsker, og at eleven dermed har medvirkning i hvordan spesialundervisninga skal være. En lærer sier: «.. spørre eleven hva eleven har å fortelle, og tar eleven med inn i arbeidsmåter og hva eleven selv ønsker». Flere lærere sier også at de samtaler med eleven om mål og hensikt de ulike oppgavene, samtidig som de gir eleven forståelse for hva som er elevens ansvar i læringsarbeidet. Flere **lærere** berømmer foreldrene og sier at de gir eleven god oppfølging hjemme.

4.5 Opplevelse av faglig kvalitet

4.5.1 Faglig kvalitet og lærerstabilitet

I aspektet opplevelse av faglig kvalitet inngår spørsmålet stilt til elevene om de opplever at det har vært lærerstabilitet i spesialundervisninga. Det ble formulert som et spørsmål til eleven; Har den samme lærer/assistenten /spesialpedagogen undervist deg hele skoleåret? Svaret ble gitt i faste alternativer; ja, den samme, ja, det har vært flere faste, nei det er ikke noen fast lærer, det har vært mange ulike lærere, annet. I tillegg inngår relevante svar fra frisvarspørsmålene fra foreldre. Deres svar blir gjengitt etter tabellen.

Tabell 6. Opplevelse av faglig kvalitet. Spørsmål til elev:

Spørsmål: Har den samme læreren/assistenten/spesialpedagogen undervist deg hele skoleåret	
Ja, den samme hele året	23
Ja, det er flere faste lærere	12
Annet	2
Nei, det har ikke vært noen fast	2
Det har vært mange ulike lærere	2
N Antall	40*

De fleste **elevene** rapporterer at det har vært den samme læreren gjennom hele skoleåret, og for noen elever har det vært flere lærere som undervist i ulike fag. Ett lite mindretall av elevene beskriver at det ikke har vært noen fast lærer og at det har vært mange ulike lærere i løpet av skoleåret.

I de åpne spørsmålene der foreldre blir spurt «Hva er du ikke fornøyd med på skolen» svarer ei mor «..utskifting.. med mange bytter opp gjennom årene av lærer som skulle følge opp spesialundervisninga». Det gjelder også både innenfor det ordinære tilbudet, og innenfor spesialundervisninga.

Når foreldrene svarer på hva de er fornøyd med på skolen viser funnene at mange foreldre opplever at lærer er engasjert og har en svært god strukturert undervisning. De opplever at barnet får en svært god oppfølging. «...tett dialog med lærer». «Fornøyd med oppfølginga gjennom skoleåret», sier en foreldre.

I de åpne svarene framkommer det at flere foreldre ønsker at barna deres skal bli selvstendig og selvsikre knyttet til hjelpemidlene i lesing og skriving. Slik at barna kan oppleve mestring og motivasjon. En mor sier det slik : «Faglig utvikling og selvsikkerhet...». Svært mange foreldre opptatt av at barnet skal få tid nok til å øve på å lese og bruke hjelpemidlene, og har tett støtte fra lærer. Når det gjelder den objektive oppfatninga av kvalitet så kan den være knyttet til blant annet økt leseflyt/ lesehastighet og å mestre de kompensatoriske hjelpemidlene på en rask og effektiv måte.

Mange foreldre påpeker at de ønsker seg en ekstra lærer i klasserommet. Disse foreldrene opplever at det er viktig for at barnet skal ha framgang. Flere foreldre er opptatt av at skolen mangler ressurser og det fører til manglende kvalitet. For at barna deres skal mestre mer, må barnet få mer hjelp til det som er vanskelig for barnet, samtidig som eleven må beherske de digitale ferdighetene. En mor sier «jeg ønsker flere lærerressurser til barn som trenger det mest».

4.5.2 Opplevelse av faglig kvalitet i utredning fra PPT

I aspektet opplevelse av faglig kvalitet inngår spørsmålet stilt til foreldrene om deres opplevelse av faglig kvalitet fra PPT. Det ble formulert som påstanden til foreldrene: Jeg opplever at PPT gjorde en god utredning. Svarene ble gitt i Likert-skala.

Foreldrene hadde også mulighet til å uttrykke sine opplevelser gjennom de åpne spørsmålene, og disse svarene blir gjengitt etter tabellen.

Tabell 7. Opplevelse av faglig kvalitet. Spørsmål til foreldre

Påstander	Helt uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Helt enig	(N)
Foreldre: <i>«Jeg opplever at PPT gjorde en god utredning» Opplevelse av faglige kvalitet</i>	0	1	1	4	19	24*

De fleste foreldrene har positive opplevelser i møte med PPT, og beskriver at både de og barnet deres ble godt ivaretatt. Flere foreldre beskriver kartlegginga av barnet som en sårbar situasjon for barnet, og hvordan de opplevde det som foreldre. En mor sier «Vi var heldig, og ble tatt imot med mye omsorg og forståelse for at barnet vårt ikke var «en case», men et menneske». Mange foreldre opplevde testsituasjonen på PPT som en trygg og god situasjon for barnet. «Fagpersonen så barnet vårt, og tok han på alvor. ..hun fikk god kontakt med gutten under testing, og han var fornøyd og følte at han hadde mestret oppgavene i Logos». Foreldre opplevde at både de og deres barn ble lyttet til og tatt på alvor. «Vi som foreldre ble hørt i utredninga». De fleste foreldre opplevde at PPT gjorde en god utredning av deres barn, slik at de som foreldrene fikk gode svar.

Foreldrenes opplevelse av faglig kvalitet var ikke entydig positiv. Noen foreldre beskriver at deres barn har ventet lenge på å komme til utredning. Skolen avvist vanskene, og bedt foreldrene å vente. Det samme har også PPT gjort i noen tilfeller. «Hadde barnet mitt fått hjelp tidligere hadde det vært på en annen plass nå..» Dessuten opplever noen foreldre at saka blir avsluttet for tidlig fra PPT. En mor sier: «Jeg skulle ønske at PPT hadde mandat til å følge opp skolen og de tiltakene de ble pålagt.. Kanskje ha mer opplæring av lærere på skolen slik at de ble mer rustet til å ivareta all elever..». En forelder sier .. «er litt personavhengig om opplevelsen blir positiv eller ikke». En annen foreldre sier «Jeg har ingenting å utsette på samarbeidet».

5 Drøfting av funn

I denne delen vil funnene som ble presentert i forrige kapittel bli drøftet. Ved hjelp av teori og annen forskning vil jeg diskutere hvordan mine funn kan forstås. I denne oppgaven har jeg vært opptatt av deltakernes opplevelse. Jeg vil dvele med opplevelsen og vurdere hvordan opplevelse kan bringe viktige og konkrete momenter inn i drøftinga. Videre vil jeg ta utgangspunkt i de fem aspektene og kategoriene og bruke teori fra kapittel 2 til å utdype og sette den i sammenheng med de empiriske funnene.

5.1 Opplevelse:

Begrepet opplevelse er sentralt i min problemstilling. Opplevelsen er slik det er beskrevet av Gadamer (2007) både det umiddelbare slik som hos eleven enten i form av emosjonelle tilstander slik som glede og motivasjon til å gå i gang med en oppgave, eller følelsen av tilkortkommenhet med oppgaver som ikke er rett tilpasset elevens mestring og utviklingssoner (Vygotsky, 1929/1993). Her er det elevens opplevelse som er en (emosjonell) situasjonsbeskrivelse, som er umiddelbare, selvopplevde og private.

Opplevelse har også en reflekterende innstilling, der en kobler opplevelse og erfaring sammen (Gadamer, 2007). En refleksivitet, er en bevissthets aktivitet, og ikke bare en passiv observasjon. Kobling mellom tanke og liv, ved at en blir oppmerksomme på det som skjer rundt oss. Da har opplevelsen blitt til en varig mening og bakgrunn for holdninger og tanker knyttet til tema (Gadamer, 2007).

Opplevelse skiller seg fra objektive sannheter ifølge Rolland & Zoglowek (2006), og det gir derfor ikke mening å vurdere om en beskrivelse av en opplevelse er mer sann enn andre beskrivelser. Dette er viktig også når vi skal vurdere funn fra både voksne og barn. Barnas og de voksnes svar representerer deres situasjonsbeskrivelse fra de ulike deltakernes ståsted. Men ut fra det mer pragmatiske synet til deltakerne vil ikke en deltakergruppe bli vurdert som den som har fasiten i situasjonen.

Det har vært gjennomført en rekke undersøkelser som viser at elever om hvordan elever har det i skolen og de har vist at den generelle trivselen i norsk skole er svært høy. Når det gjelder barn og unge som får spesialundervisning trives de noe dårligere enn andre elever (Markussen 2000). Vi har også sett at gjennom rapportene til Barneombudet (2017) og Ekspertutvalget (2018) har barn og elevens stemme knyttet til spesialundervisning kommet fram i det offentlige. Det har vært viktig og riktig å lytte til barnet og få vite deres opplevelse.

5.2 Aksept

I studiens spørsmål knyttet til om elevenes opplevelse av aksept i klassen og fellesskapet, viser funnene et gjennomgående positivt bilde. Det vil si at det store flertall av elevene opplever seg akseptert i klassen. Foreldrene bekrefter også dette bildet, samtidig som det er noe mer spredning i foreldrenes svar. Lærerne svar peker også i samme retning, ved at de bare svarer på den positive siden av Likert- skalaen. Lærernes svar kan kanskje betraktes som det som ble beskrevet som «ønskelighetssvar», det vil si at lærerne svarer slik de «bør» svare utfra sin rolle, og hva som forventes av dem som lærere. Likevel kan en anføre at si at elevens svar viser det samme bilde som lærernes svar gjør, slik at vi kan ikke avskrive lærernes svar helt.

For elevens del er svarene knyttet til elevens opplevelse av å være klasserommet, og det å være i det store fellesskapet. I min studie har jeg ikke spurt eleven mer inngående og kartlagt hvordan de opplever å være i vanlig klasse. Det var ikke et siktemål med undersøkelsen å gjøre en sammenligning mellom elevens opplevelse av den ordinære undervisninga og av spesialundervisninga. Elevens svar i fritekstspørsmålene er svar på spørsmål om hvordan spesialundervisninga oppleves.

Alle tre deltakergruppene ble spurt om hvordan spesialundervisninga organiseres. Dette spørsmålet ble valgt med bakgrunn i Ekspertutvalgets (2018) funn, og hvordan de definerer dette funnet. Jeg var nysgjerrig på hvordan de involverte i denne kommunen opplevde situasjonen. Ekspertutvalgets (2018) fant at 60% av spesialundervisninga foregikk utenfor klasserommet i et segregert tilbud. Både Barneombudets (2017) og Ekspertutvalgets (2018) oppfatter dette segregerte tilbudet som negativt for disse elevene. Disse spesialpedagogiske gruppene er beskrevet som en avlastningsfunksjon for det ordinære tilbudet (Nordahl, 2018 s. 224) der de «brysomme» elevene blir tatt ut av klasserommet slik at en får arbeidsro.

Som en ser av funnene punkt 4.1.2 svarte de ulike deltakergruppene noe forskjellig på hvordan spesialundervisninga er organisert. Her er også elevene spurt om organisering av undervisninga, slik at også de ut fra sin forståelse av begrepene som brukes kan gi sitt bilde. Videre kan en innvende at de vokses og særlig lærernes svar kanskje er mer korrekte og som fasit å regne i dette spørsmålet. Hvis jeg hadde vært ute de «rette svarene» kunne jeg kanskje spurt fagledere eller rektor. I denne studien har jeg ikke søkt fasiter eller objektive svar, men heller søkt deltakernes opplevelse.

Det kan altså være flere grunner til at svarene fra elever, foreldre og lærere ikke sammenfaller. Mange har hverken lærere eller foreldre som er med i undersøkelsen. så det kan være ulike undervisningspraksiser det refereres til. Videre kan elever, foreldre og lærere på grunn av ulik bakgrunn forstå de ulike begrepene ulikt. Funnene kan vi innenfor kritisk realisme tolke og forstå disse sosialt konstruerte begreper på ulike måter er de individuelle og åpne for tolking og at de ulike deltakerne forstår de ulikt.

Det som er viktigere er hvordan de ulike deltakergruppene opplever de ulike formene for organisering. Jeg vil også presentere relevante funn de ulike deltakergruppene angående aspektet inkludering. Foreldre og elever er spurt i frisvars spørsmål om opplevelser knyttet til spesialundervisninga og aspektet aksept, og det vil være hovedfokuset videre.

Omfanget av spesialundervisninga er ikke undersøkt i denne studien, det vil si hvor mange timer eleven har spesialundervisning i uka. Det betyr at jeg ikke vet hvor mye av elevens opplæring som er innenfor det spesialpedagogiske, og hvor mye som er innenfor den ordinære undervisninga. Omfanget timer kan ha betydning for elevs opplevelse av å være ekskludert eller inkludert. Ut fra elevsvarene vet jeg at spesialundervisninga er i hovedsak knyttet til basisfagene norsk og engelsk, og dessuten matematikk. For noen få har også hjelp i teorifagene og andre fag.

Funnene i denne studien med spesialundervisning som organiseres i smågrupper utenfor klasserommet er et bilde som understøttes blant annet både av rapportene fra Ekspertutvalget og Barneombudet. Spørsmålet er derfor hvordan organiseringen oppleves? Funnene indikerer at de aller fleste elevene opplever at de får ett godt og tilpasset tilbud der de opplever seg sett og ivaretatt. Foreldrenes svar støtter dette bildet. Dette peker i en annen retning enn Barneombudets (2017) og Ekspertutvalgets (2018) sine funn. Elevene trives med den type spesialundervisning som de får, de opplever at de kan være seg selv, og kan framstå med både styrker og det som er vanskelig, og de opplever seg akseptert av lærer og medelever. Elevene opplever seg ivaretatt.

Når Nordahl drøfter inkluderingsbegrepet i Ekspertutvalgets rapport (2018) framholder han at inkludering ikke handler om at alle elever skal undervises i samme rom, og undervises av samme lærer (Nordahl et.al., 2018, s. 25). Han beskriver inkludering som en subjektiv opplevelse, og som har tre former: faglig/pedagogisk inkludering (deltakelse i faglige/pedagogiske aktiviteter med utbytte), sosial inkludering (deltakelse i fellesskapet) og

psykisk inkludering (barn og unge opplever at de er inkludert). Dermed knyttet Ekspertutvalget seg tett opp til Nilsen (2017) sin definisjon for inkluderingsbegrepet. Nilsen (2017, s.4) beskriver også at for å oppnå inkludering er det nødvendig å lytte til barnets opplevelse. Mens Ekspertutvalget (2018) drøfter inkluderingsbegrepet, og hevder at elever får sin spesialundervisning i smågrupper blir ekskludert (Ekspertutvalget, 2018, s. 128). Barneombudet sier at elever som mottar spesialundervisning lett kan føle seg sosialt stigmatisert. I min studie er det også noen få elever og foreldre som gir uttrykk for denne negative opplevelsen av spesialundervisning, de opplever seg stigmatisert og holdt utenfor fellesskapet. Enkelte foreldre svar støtter dette bilde. Disse elevene og foreldrene ønsker å få sin spesialundervisning i klasserommet. Noen foreldre går helt andre vegen og ønsker at barnet deres skal ha alenetid med lærer. Når eleven er i klassen, så skal barnet ha støtte fra en ekstra lærer.

En norsk studie kalt; «Eleven i fokus» av Grøgaard et al. (2004) der elevens, foreldres og lærerens vurdering av opplæringa for elever med spesialundervisninga ble studert, viser at elever som får spesialundervisning i grupper og i enetimer i gjennomsnitt trives bedre enn elever som får spesialundervisninga i klassen. Studien bygger spørreundersøkelse blant elever, foreldre, lærere og skoleledere både på barne-, ungdoms- og videregående skoler i fem fylker. Funnene i denne studien underbygger funnene i min studie.

Flere tidligere undersøkelser har vist at elever som mottar spesialundervisning trives dårligere på skolen enn elever som ikke mottar spesialundervisning.

I studien til Grøgaard et al. (2004) beskrives sosiale relasjoner som viktigere enn de faglige; Når eleven har venner på skolen, og opplever sosial støtte fra læreren ser det ut til å være viktigere enn de faglige. Studien presiserer at en ikke skal undervurdere det å mestre det faglige. Det å mestre læring er svært positivt for trivsel. Dessuten er det av betydning at eleven opplever lærer som faglig dyktig. Dette underbygger funnene i min studie. Slik elevene beskriver situasjonen i denne studien er ikke nødvendigvis undervisning i fellesareal ensbetydende med aksept. Aksept er å bli møtt på de behovene en har, og at en opplever seg sett og bekreftet. Både elever, og foreldre beskrev denne organiseringsformen med smågrupper med spesialundervisning i all hovedsak som svært positivt. Beskrivelsene fra elever og foreldre gir uttrykk for at smågrupper gir en god sosial og faglig støtte til den enkelte elev. Svært mange elever opplever at deres behov blir møtt på en helt annen måte der

enn i klassen, de unngår distraksjoner, og opplever trygghet og møter elever med lignende behov. Eleven opplever seg i all hovedsak akseptert.

Flertallet av elever og foreldre refererer i min studie til opplevelser og situasjoner der lærer er tilstede for eleven og gir det det Federici & Skaalvik (2013) beskriver det som emosjonell støtte. Svært mange elever beskriver at de opplever seg verdsatt, respektert, oppmuntret og akseptert av læreren. Svært mange elever og foreldre opplever også en opplever også instrumentell støtte, det vil si faglig og praktisk støtte fra lærer Federici & Skaalvik (2013). Det bilde som kommer ut av denne studien er noe annerledes enn det bilde som både Barneombudet (2017) og Ekspertutvalget (2018) framstilte. Nå er det viktig å påpeke at Barneombudet sin framstilling bygger blant annet på 68 klagesaker fra foreldre, der foreldrene ikke var fornøyd med hvordan spesialundervisninga og det ligger i sakens natur at det ikke er positiv beskrivelse av hvordan spesialundervisninga fungerer. Da kan en slik studie som denne bidra til å nyansere bildet.

5.3 Positiv relasjon

I min studie viser funnene knyttet til relasjon et gjennomgående positivt bilde for alle tre deltakergruppene. I elevenes beskrivelser av relasjonen til lærer kommer det fram at mange setter stor pris på sin lærer. Utsagnene som: «Jeg elsker min lærer», og «jeg har en veldig god relasjon til lærer» er elevens beskrivelse. Mange foreldre opplever at barna deres har det bra i spesialundervisninga, og at barnas relasjon til lærer er svært god. De beskriver også hvordan denne støttende og gode relasjonen, samt en god tilrettelegging, har støttet opp under det faglige arbeidet. Med det resultat at barnet trives og jobber godt med faglig arbeid. «Læreren utgjør hele forskjellen» sier foreldre. Lærerne er opptatt av å bygge gode relasjoner. Ut fra det vi vet om betydningen av en positiv relasjon framstår funnet som viktig med tanke på elevens både sosial og faglige utvikling. Det er også elever som ikke opplever at de har gode relasjoner til lærer, deres opplevelse er at lærer gjør forskjell på elevene. Elevene opplever ikke at lærer er støttende hverken faglig eller emosjonelt.

Gode relasjoner er særlig viktig for denne elevgruppa som får spesialundervisning, som Drugli (2011) kaller en sårbar elevgruppe. For ifølge Fonagy & Allison (2014) beskriver denne varme tilknytningsrelasjonen som er mellom lærer og elev som en «tillit til å lære». I min studie beskrives en positiv relasjon både fra elev, foreldre og lærer. Ifølge Fonagy & Allison (2014) vil elever som har tilknytningsrelasjon til lærer, og som har tillit det at det som lærer formidler vil være åpen for samspill. Slik kan tilknytningsrelasjonen åpne for en

«motorveg for læring» (Fonagy & Allison (2014, s. 374). Dette er beskrivelsen av den positive effekten av at lærer vil anstrenge seg i undervisninga til elever som de har en god relasjon til, og eleven vil anstrenge ekstra i lojalitet til sin lærer (Driscoll & Pianta, 2010).

Som beskrevet i teorikapitlet er en positiv relasjon mellom elev og lærer preget av støtte, respekt, nærhet, åpenhet, tillit og anerkjennelse. I denne studien opplever de fleste elevene at relasjonen mellom dem og lærer preget av disse positive og støttende holdningene. Det rapporterer både foreldre og elevene i frisvarspørsmålene. «Opplever at jeg har veldig gode, og flinke lærere» sier en annen elev. «Jeg har veldig god relasjon til min lærer» sier en annen elev. «Oppfølginga og spesialundervisninga til lærer, det blir satt mest pris på av barnet mitt også» sier en mor. Dette rommer det Lund (2017) kaller relasjonskompetanse. Videre er relasjonskompetanse å se enkeltelever og -ungdom, avstemme egne følelser, være en varm leder og ta ansvar for relasjonenes kvalitet (Holm, 2010; Juul & Jensen, 2002). Når en vet hvor viktig den positive relasjonen er kan en ikke være likegyldig i møte med barn, men det er svært viktig at ens handlinger knyttet til elever bygger på holdninger som stemmer overens med skolens verdigrunnlag (Noddings, 2013). Dette er også vektlagt av Utdanningsforbundet som er fagorganisasjonen for lærere gjennom den etiske plattformen i 2012, samt gjennom Strategiplan for profesjonsetikk.

I lys av vår kunnskap om betydningen av positive relasjoner er det derfor viktig å ta de elevene i studien som opplever å ikke ha en god relasjon på alvor. Arbeid med relasjoner er ikke noe en jobber med en gang for alle, men det er stadig pågående prosess (Roland, 2017).

I Ekspertutvalget (2018) sin rapport skriver Nordahl et al.: «Elever som mottar spesialundervisning trives dårligere, utviser mer negativ atferd, har mindre motivasjon og noe svakere relasjoner til medelever. Videre vurderes de å ha svakere sosiale ferdigheter enn andre elever, og deres progresjon i læring er ikke like god som hos elever som ikke mottar spesialundervisning», (Ekspertutvalget 2018 s, 128). Dette utsagnet fra rapporten fra Ekspertutvalget (2018) viser til mange negative opplevelser og konsekvenser for elevene knyttet til spesialundervisning. Dette utsagnet og det som beskrives i Ekspertutvalget sin rapport (2018) var en av årsakene til at jeg ønsket å undersøke hvordan elever i denne kommunen opplever situasjonen. I min studie har jeg ikke gjort en sammenligning mellom elever som mottar spesialundervisning og ordinær undervisning, så jeg har ikke tall å sammenligne mine funn opp mot. Det jeg imidlertid kan si, er at de aller fleste elevene,

foreldrene og lærerne rapporterer om stor grad av trivsel, tilfredshet med spesialundervisninga og positive relasjoner mellom lære-elev.

Det er ikke vanskelig å forstå at når elever som ikke trives og har negative relasjoner til lærer og medelever så vil det også kunne få negative konsekvenser for deres skolegang og utdanning. Læreren har ansvar for å etablere en positiv relasjon, og er den som kan være en rollemodell i sosialt samspill (Drugli, 2011). Når samspillet mellom lærer og elev er preget av høyt konfliktnivå, negativt samspill, mistillit og avvisning, vanskeliggjør det faglig utvikling (Pianta, 2001). Negative relasjoner virker mer stabile enn positive relasjoner (Drugli, 2011).

Det å jobbe med relasjoner både på klassenivå; gjennom positiv og trygg klasseledelse, og på individnivå; i møte med enkelteleven på en respektfull, varm og støttende måte blir derfor nødvendig (Drugli, 2011). I noen relasjoner kan det oppleves vanskelig og lærer ha gått seg fast i ett negativt spor. Her kan det være nødvendig med veiledning utenfra, fra for eksempel PPT eller BUP. Ifølge Nordenbro et al. (2008) så er elev- lærere-relasjon sammen med lærerens faglige kvalifikasjoner og ferdigheter innen klasseromsledelse den faktoren som har størst betydning for elevens læring.

Drugli (2011) framhever at for elever i risikogruppen er ekstra sårbar. I risikogruppen er blant annet elever med lærevansker, slik for eksempel elever med dysleksi. En beskyttende faktor er derfor en positiv og stabil relasjon til lærer. Drugli, Hjelmdal og Larsson (2011) viser til at lærer – elev relasjon som en buffer for videre problemutvikling. Relasjon og følelser påvirker hva og hvordan elever lærer (Drugli, 2011). Hamre &Pianta (2001) hevder at relasjonskvaliteten påvirkes av kjønn og alder. Jentene og de yngste elevene har best relasjon til sine lærere.

Lund (2021) mener at vi har hatt for mye fokus på handlinger gjennom de ulike programmene, mens det er holdninger som ligger til grunn for de handlingene vi gjør. Holdningsarbeid må derfor være i fokus. Hun hevder at arbeidet med holdninger må starte allerede under lærerutdanninga, og at lærerne må ta denne med seg inn i skolen. Til nå har relasjonskompetansen kommet i skyggen av teoretisk kompetanse. Våre holdninger og verdier vises gjennom de ordene vi bruker mot hverandre hevder Lund (2021). «Ord sladrer» om hvilke holdninger og verdier du har (Lund, 2021). Hva lærer har av verdier og holdninger tenker og føler om elevene «Bryr du deg om meg?» Dette er spørsmålet som elever stiller til

sin lærer (Lund 2021). Lund (2017) peker på Ludviksen utvalget (NOU,2015:8) der relasjonskompetansen har fått en viktig plass. I en undersøkelse av elev-lærer-relasjoner av Nes (2017) gjennomført blant elever som får spesialundervisning, opplever elevene at de har en god relasjon til lærer. Dette underbygger også funnene i min studie.

5.4 Mestring

Både elever og foreldre beskriver i studien at de opplever faglig framgang, og de de opplever å mestre faglige utfordringer i større grad enn tidligere. Elevene som deltok i denne studien har fått spesialundervisning med ulik varighet. Noen av elevene ble kartlagt for dysleksi i løpet av småskoletrinnet, og når de deltok i studien var de elever på mellomtrinnet. Det kan bety at de kanskje hatt spesialundervisning og støtte over lengre tid. Det er også noen av elevene som er i gang med lesekurs og de har øvd noe på de digitale ferdighetene. Andre elever var akkurat kartlagt, og for enkelte av elevene var det spesialpedagogiske tilbudet ikke kommet ordentlig i gang. Når de da ble spurt om faglig utvikling vil dette med kartleggingstidspunktet og hvor lenge de har fått hjelp, spille inn på svaret deres. Det vil helt klart påvirke hva og hvordan de opplever mestring, og dermed også funnene. Likevel viser funnene at svært mange elever opplever at det går framover med lesinga. Foreldrene rapporterer også om framgang i lesing, og at barnet opplever mestring av oppgaver. Dette må ansees som svært positivt funn. Det kan være grunn til å spørre om elevens selvrapporing er pålitelig, eller om det er et ønskelighetssvar. Likevel er det elevens opplevelse av situasjonen. Foreldrene rapporterer også om framskritt. Mange elever har hatt det svært tøft både faglig og emosjonelt som er vist gjennom Hagtv et al. (2014) og Walgermo (2018, er nettopp denne følelsen av mestring og framgang viktig løft for eleven.

Opplevelsen av å komme til kort, og det å ikke mestre det de andre mestrer er noe svært mange elever med dysleksi kjenner til. Mange elever har måtte vente lenge både på utredning og hjelp, og for mange har det fått negative konsekvenser i både når det gjelder selvbilde og i møte med skolefaglig utfordringer. Hagtv et al. (2014, s. 32) kaller det leseproblemet følgevirkning. Elever kan ha utviklet emosjonelle utmeldingshandlinger som kan virke som beskyttelse mot smerten og ubehaget av det å ikke mestre å lese og skrive som sine medelever (Gaskins, 1999). Disse utmeldingshandlingene kan komme til uttrykk i både som utagerende og eller mer passiv og innadvendt utfordringer for eleven. For noen kan det være med på å skjule og dekke over lesevanskene. Hagtv et al. (2014, S. 407) beskriver at elever med dysleksi kan bli følelsesmessig belastet på tross av gode forutsetninger på andre områder. De

framholder derfor at for eleven med dysleksi må skolen jobbe med sosial- og emosjonelle vansker- sammen med lese- og skrivevanskene. For å bli bedre å lese når lesing er ett strev, krever det grundighet, men ikke minst idighet og tålmodighet, av både eleven og lærer. Lærer må være støttende til eleven. Lærer må forklare eleven hensikten med øvelsen og målene for arbeidet. Eleven har også behov for emosjonell støtte slik at tidligere nederlag ikke tar overhånd igjen. Det vil være viktig å gi spesifikk ros og lage målbare mål slik at eleven også kan se at det går framover. Her er det viktig å tilpasse seg hver enkelt elevs behov for støtte og heilagjeng. Ifølge Hagtvet et al. (2014) er målet å gi en emosjonell støtte som gir en realistisk attribuering.

Lærerne i min studie er opptatt av å gi elevene positive tilbakemeldinger. Gjennom å løfte fram disse positive tilbakemeldingene kan det være et ønske om å bygge opp elevens selvbilde. Slik kan lærer gi elevene mestringserfaringer. Her er læreren i studien på linje med Hagtvet et. al (2014).

I teorikapitlet ble det vist til hvordan elevens oppfatning av egne evner har innvirkning på deres forventninger til mestring. Bandura (1990) hevder at de elevene som betrakter evner som noe som kan oppøves, tåler å gjøre feil underveis i en læringsprosess. Mens de elevene som opplever at evner er stabile, vil stå i fare for å gi opp og miste tro på egen læring. De attribuerer manglende mestring med manglende evner.

I denne studien har jeg ikke undersøkt hvordan elevene foreldrene og elevene attribuerer mestringa. Men det kommer likevel til uttrykk at de øver og jobber, og det er måten de blir bedre på, og at de får god hjelp. Denne oppfattelsen av hva som gjør at de mestrer kan påvirke deres egen læringsprosess positivt (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Mye av kritikken mot spesialundervisninga er knyttet til at eleven i liten grad blir stilt krav til, og potensiale for læring blir ikke utnyttet. Slik blir det beskrevet av Ekspertutvalget (2018). Dette kom også fram i rapportene fra (Festøy & Haug, 2017; Reite, 2017). Det er i min studie ikke undersøkt hvorvidt det blir stilt realistisk krav til elevene. Likevel er det verd å merke seg at der er foreldre i min studie som ønsker at barna deres skal ha enda tettere oppfølging enn de får.

Haug (2017) kritiserer både den ordinære og også spesialundervisninga for at den er for instrumentell. Elevene bli fortalt hvordan de steg for steg skal komme seg til et resultat. Men de får i liten grad vite hvorfor og hvordan en skal gå disse stegene. Resultatet er ifølge Festøy

& Haug (2017) at det blir «doing without learning», og han får støtte av Opsal & Toppol (2017). Lave krav og forventninger fører ikke til mer mestring, men kan gi redusert arbeidsinnsats, selvhevdning og selvkontroll. Som i neste omgang og påvirker både undervisningskvaliteten og de faglige resultatene (Haug, 2017).

5.5 Medvirkning og samarbeid

I studien er det gjennomgående positive funn ved at foreldrene opplever at de har hatt medvirkning i utredninga av sitt barn på PPT. Hovedvekten av foreldre opplever at de og barnet ble godt ivaretatt i testsituasjonen og videre opplevde de at fagpersonen lyttet til deres informasjon og innspill når sakkyndig vurdering skulle utarbeides.

Relasjonen mellom fagpersonene på PPT og foreldrene er ofte kortvarig. Det er viktig for fagpersonen å raskt få til en god relasjon, og etablerer trygghet til foresatte og eleven. Ofte er det sensitiv informasjon som skal forvaltes når vansker skal kartlegges, og mange foreldre kan kjenne på en sårbarhet. Verdier som respekt og åpenhet blir viktig i kommunikasjonen fra fagpersonen (Hattie & Yates, 2004; Bateson, 1970). Flere foreldre beskriver at relasjonen er personavhengig. Det ble beskrevet både av de som hadde positive og negative opplevelse av relasjonen i studien. Det betyr at noen har kjent seg veldig godt ivaretatt, og der er også noen som kjenner at det har vært vanskelig og en ikke har kjent seg trygg.

Tveitnes (2017) hevder at PPT ikke tar nok hensyn til foreldrenes og elevenes syn i sakkyndig vurdering. I stedet er sakkyndig vurdering preget av det Tveitnes (2017) kaller en hierarkisk holdning, der det som kommer fram i tester og kartlegging legges større vekt enn erfaring og observasjon. Elevens stemme kommer fram i beskrivelsen av trivsel og fritidsinteresser. I sakkyndig vurdering gis det lite plass til elevens sterke sider og muligheter. Tveitnes (2017) er her på linje med kritikken mot PPT sitt utredningsarbeid som kom fra Barneombudet (2017) og Ekspertutvalget (2018) og. For ett lite mindretall av foreldrene i min studie er dette deres opplevelse av samarbeidet med PPT. Og deres bilde blir dermed underbygget av både Barneombudet (2017), Tveitnes (2017) og Ekspertutvalget (2018).

I studien opplever foreldrene det negativt at fagpersonen trekker seg ut av saken og saken avsluttes fra PPT sin side, ofte innen seks måneder etter utredning. Hvis foreldrene hadde fått bestemme ville de ønsket oppfølging fra PPT videre. Dette er noe som kommer fram fra flere foreldre.

Barneombudets rapport (2017) og Ekspertutvalget (2018) ønsket en større grad av foreldre- og elevmedvirkning i utredningsarbeidet og i sakkyndig vurdering enn det som har vært praksis. Dette har ført til en praksisendring for en del PPT kontor der en er opptatt av å få fram elevens stemme i større grad. Nye føringer med fokus på medvirkning både fra foreldre og elev er kommet gjennom Stortingsmelding 6.(2019-2020, s. 58). Her har også aktører som Forandringsfabrikken (2021) deltatt. (se pkt under). Når fagpersonen tidligere hadde fokus knyttet til trivsel og fritidsaktiviteter (Tveitnes, 2017), spør fagpersonen nå eleven, om hvordan eleven opplever at han/hun lærer best, når det gjelder for eksempel læringsstrategier. Dessuten etterspør fagperson hvilken organisering av spesialundervisninga som eleven opplever best, for eksempel; støtte i klassen innenfor et tolærersystem, eller i små grupper utenfor klasserommet. Disse synspunktene vil komme fram i sakkyndig vurdering, og ut fra situasjonen i klassen vil det i størst mulig grad bli tatt hensyn til når en setter inn tiltak.

Et annet funn knyttet til aspektet medvirkning i studien er at de fleste foreldre opplever at de har ett godt samarbeid med skolen om barnas skolehverdag. Slik foreldrene peker på er informasjon nødvendig og viktig, og det ligger til grunn for drøftinger mellom foreldre og lærer slik at en forhåpentligvis kan komme til en felles enighet. Når de ulike deltakerne er likeverdige og begge parter har innflytelse er det et reelt samarbeid og det som kan kalles medvirkning og medbestemmelse (Drugli & Nordahl, 2016). I teorikapitlet er begrepet medvirkning og samarbeid beskrevet. Reite (2018) og Drugli & Nordahl (2016) beskriver samarbeid som delt med tre ulike nivå; først informasjon, neste har partene dialog og drøfting, og det øverste med reell medvirkning. Når jeg sammenligner disse tre stegene i beskrivelse av samarbeid med min studie, viser funnene at de aller fleste foreldre opplever at de får god informasjon fra skolen. Mange foreldre opplever at de er med å drøfte lærings situasjonen til barnet sitt, og noen færre opplever at de faktisk har medvirkning på skolen. Ut fra denne forståelsen på samarbeid og medvirkning, vil det bety at ikke alle har medvirkning, selv om de samarbeider med skolen. Bildet som kommer fra gjennom mine funn understøttes blant annet av Reite (2018) og Hornby & Witte (2010).

Bildet er sammensatt og det er også foreldre som ikke opplever å få informasjon fra skolen. Slik det oppleves for disse foreldrene har de ikke samarbeid med skolen. Relasjonen skole og hjem er regulert av opplæringslovens §1-1 der det står at oppsedinga skal gjøres i samarbeid og forståing med heimen. I tillegg er samarbeidet knyttet til spesialundervisninga og samarbeid med PPT regulert av Opplæringsloven §5-4. I overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 fokuseres det på at foreldre har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling.

Dette ansvaret kan ikke overlates til skolen, med bør gjennomføres i samarbeid mellom skole og hjem. Det er klare føringer for hvordan lærer og skoleleder skal legge til rette for samarbeid med hjemmet. Skolen har ut fra Kunnskapsløftet (2020) en «forpliktelse både til å informere, ha dialog og gi foreldrene medvirkning i områder som angår deres barn» (Drugli & Nordahl, 2016 s. 2). Hvis ikke foreldrene medvirker, kan det bety at skolen griper inn i foreldre rollen på en utilbørlig måte.

Reite (2018) fant i sin studie at foreldre til elever som mottar spesialundervisning opplevde større grad av medvirkning enn andre foreldre. Likevel oppfatter hun at det usikkert om dette resultatet er reelt. Foreldrenes opplevelse av medvirkning er lav, og Reite (2018) framholder at skolen har et stort forbedringspotensial her.

Som det ble beskrevet i teorikapitlet ansees foreldrenes bidrag som en ressurs for opplæringa av eleven i skolen. Det er ikke bare eleven som nyter godt av et godt samarbeid som preges av medvirkning. Foreldrene vil gjennom å få informasjon om undervisninga som barnet deres får, og de blir bedre kjent med lærer. Læreren får bedre innsikt i elevens behov slik at kan støtte eleven på en god og tilpasset måte. Skolen gjennom ledelse og lærer er ansvarlig og den profesjonelle i samarbeidet. Kvaliteten i samarbeidet påvirkes av blant annet av skolekulturen; gjennom verdier og normer og holdninger. Læreren gjennom sin væremåte og sine holdninger. Hjemmeforhold påvirker også gjennom foreldrenes holdninger og verdier til læring og utdanning. Eleven påvirkes av sin relasjon til sine foreldre, og om eleven har noen form for læreversker og særlig om det er sårbarhet knyttet til atferdsversker. I tillegg kommer maktdimensjonen der lærer og skolen må være på vakt i forhold sin egen utfoldelse av makt. Makt og opplevelse av avmakt kan være ett hinder for medvirkning. Noen foreldre opplever at læreren vet best, og foreldrene tilskriver dermed mye makt til læreren. Denne underlegenheten vanskeliggjør samarbeid og medbestemmelse. Noen lærere bruker disse utsagnene til å legitimere skolens og lærerens makt bruk og rett til å ta beslutninger. Men dette er ikke medvirkning, men ifølge Drugli & Nordahl (2016) er institusjonell makt.

Holdningene fra den profesjonelle aktøren (fagperson PPT og lærer) vil påvirke kvaliteten på samarbeid og medvirkninga. For å komme foreldrene i møte er det nødvendig for de profesjonelle er bevisst emosjonelle, språklige, fysiske og kulturelle barrierer som være et hinder i medvirkning (Drugli & Nordahl, 2016). Det er viktig å bygge tillit slik at en kan komme i posisjon og etablere en trygg relasjon foreldrene.

Medvirkning og samarbeid viser seg vanskelig der det er uenighet mellom lærer og foreldre (Davies,1999). Lærerens holdninger til foreldre virker inn på hvordan lærer møter foreldre. I min studie kom det fram funn som viser at enkelte foreldre opplever at de i liten grad har medvirkning i barnas skolehverdag. Noen foreldre beskriver mangel på informasjon fra skolen, og at skolen i liten grad er tilgjengelig for dem.

På 1990 tallet var ansvar for egen læring var et av skolens slagord. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) overså mange lærere at dette ansvaret måtte læres. Dermed ble det en ansvarsfraskrivelse fra skolen. Skaalvik & Skaalvik (2018) mener derimot at det mer fruktbart å bruke begreper som medansvar og medbestemmelse.

I Norge er de siste årene flere viktige aktører i den offentlige debatten som har satt fokus på hvordan barn kan få bidra med sin mening i blant annet familien, barnehagen og skolen. Blant disse er Redd Barna og Forandringsfabrikken. Redd Barna har utarbeidet undervisningsmaterieell for barnehage og skole for å øve barn til å si sin mening på en god måte. Ifølge Forandringsfabrikken snakker barn og unge sjeldent om det viktigste, vondeste og vanskeligste. Forandringsfabrikken (2021) har utviklet retningslinjer om hvordan fagpersoner skal møte barn, hva som bør være forberedt i forkant, underveis og i etterkant av samtalen «Snakk trygt» Hvordan samarbeide med barn, hvilke rammer som må til, hvordan fagfolkene må møte barn for at de skal snakke trygt. Forandringsfabrikken er i gang med et arbeid for å få å tydeliggjøre elevens stemme i sakkyndig vurdering i større grad enn det er i dag. Medvirkning er ett mål for samarbeid, men for de aller flest foreldre og lærer relasjoner et det ett stykke dit enda.

5.6 Faglig kvalitet

I studien har jeg har blant annet undersøkt lærerkompetanse og stabilitet knyttet til aspektet faglig kvalitet. De fleste elevene opplever at det har vært stabilitet i oppfølging av lærer, de har hatt en samme læreren gjennom hele skoleåret. Ut fra Stensaker & Prøitz (2015) sin forståelse av kvalitet er elevens opplevelse knyttet til en subjektiv forståelse av kvalitet. I teorikapitlet ble kvalitetsindikatorne: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat kvalitet beskrevet som tre nivåer og indirekte mål for kvalitet (Donabedian, 1980; Samuelsen & Sherian, 2000). Når det handler om stabilitet av samme lærer over tid, er det i hovedsak knyttet sammen med kvalitetsindikatoren strukturkvalitet. Det vil si ytre forutsetninger slik som personalansettelse og lærerens kompetanse. Ved mangel på kontinuitet og stadige utskiftninger av lærer kan føre til lite struktur og nye relasjoner må etableres. Vi har tidligere

sett på verdien av elev- lærer- relasjon. Hvis eleven opplever at det nye vikarer og stor grad av gjennomtrekk av voksne, kan likevel god prosesskvalitet i form av gode overordnede mål og planer kunne være med på å øke stabiliteten og motvirke brudd i undervisninga. Alle elever som har en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak skal også ha en individuell opplæringsplan, en IOP (jfr. Opplæringslovens §5-1 og 5-5, 1998; Veilederen spesialundervisninga, UDIR,2014). Den skal være praktisk og konkret, slik at hvis det blir fravær av en lærer så skal en vikar kunne benytte IOP til å utarbeide nye ukeplaner og fort få vite hva og hvordan eleven jobber for å nå sine mål.

Hannås (2018) viser til den signifikante sammenhengen mellom lærerens kompetanse, kvaliteten på undervisninga og elevens utbytte av undervisninga. Hun påpeker at kvaliteten på spesialundervisninga ikke bare handler om lærerens faglige kompetanse i faget, med først og fremst deres spesialpedagogiske kompetanse. Det samme er Haug (2017) opptatt av og hevder at høy spesialpedagogisk lærerkompetanse er det som gir det beste resultatet for elevens utvikling. Dette handler om strukturkvalitet. I spesialundervisninga må lærer ha særlig god innsikt i elevens forutsetninger, arbeidsformer og skolefag. Lærer må vite hvordan eleven lærer best, hvordan elever med ulike forutsetninger kan lære og hvordan en kan legge til rette for fagene. Dette handler om ressurskvalitet. Også Bachmann et al. (2016) og Ekspertutvalget (2018) understreker at lærerens kompetanse er avgjørende for læringsutbytte til elevene. Ekspertutvalget (2018) hevder at undervisning av assistenter og ukvalifisert undervisningspersonale kan være gi lav uttelling for elevenes læringsutbytte og gi negative konsekvenser. I studien er det elevene som er spurt, derfor må jeg også ta forbehold om at dette er elevens opplevelse av situasjonen. Elevens svar er ikke undersøkt opp mot mer objektive mål som fraværstatistikk og lignende. Ut fra funnene i studien opplever elevene i all hovedsak at de blir undervist av pedagoger, mens i noen helt spesielle enkelt tilfeller var det assistent som stod for undervisninga. Når det gjelder lærer kontinuitet i spesialundervisninga var elevens svar mer positive enn det som framkommer i foreldrenes frisvarspørsmål. Noen få foreldre opplever at det er mye vikarer, sykemeldinger og utskiftning og det gjelder både den ordinære undervisninga og spesialundervisninga. Haug (2017) peker på kvaliteten i det ordinære tilbudet og sammenhengen mellom de ulike tilbudene. Han mener at det var sammenhengen og en felles struktur som kunne utgjøre et mulighetsrom for eleven.

I en studie av Nordahl (2017), framkommer det at hvilken som helst lærer kan bli tillagt spesialundervisning, uavhengig av spesialpedagogisk kompetanse. Haug (2017) hevder at

spesialundervisning er en salderingspost for å få kabalen med lærerstillinger til å gå opp. Konsekvensen av denne fordelinga av kompetanse til spesialundervisning er at den ikke er ideell for å gi elevene et tilfredsstillende utbytte av undervisninga, og kvaliteten kan forringes. I svarene fra lærerne i studien kommer det fram at det en noen som bare er satt til å gjennomføre spesialundervisning, uten at de opplever at de har kompetanse og erfaring. På den andre siden er det andre lærere i studien med veldig lang erfaring, og oppdatert kunnskap knyttet til de digitale hjelpemidlene.

I fritekstsvarene hevder noen foreldre at skolen mangler ressurser og det fører til manglende kvalitet. For at barna deres skal mestre mer, mener foreldrene derfor at barnet få mer hjelp til det som er vanskelig for barnet. Når en mor sier at hun ønsker flere lærerressurser til elever som trenger det mest, tilsier det at opplevelsen av kvalitet henger sammen med manglende ressurser som omhandler strukturkvalitet.

Innenfor aspektet kvalitet har jeg også undersøkt foreldrenes opplevelse av faglig kvalitet i utredninga fra PPT av deres barn. Når foreldrene i denne studien hevder at de er fornøyd med kvaliteten på den utredninga PPT gjør, så vet vi fortsatt lite om hva de er fornøyd med. Er det mulighet for medvirkning, er det at de gjenkjenner sitt barn i PPT sin beskrivelse, eller er det at de er enig i PPT anbefaling av tiltak. Foreldrenes opplevelse av faglig kvalitet kan beskrives som en subjektiv oppfatning av kvalitet (Harsvik & Skulberg, 2012). Det er knyttet til foreldrenes forventninger, ønsker og behov. Å si noe om hva som er en god sakkyndig vurdering ligger utenfor rammen av denne studien. Likevel er det viktig å påpeke at det ikke er gitt at PPT alene skal definere hva som er en god sakkyndig vurdering.

En utredning og en sakkyndig vurdering kan vurderes med kvalitetsindikatorene til Donabedian (1980), og Samuelsen & Sherian (2000). Når foreldrene gir uttrykk for sin opplevelse og vurdering handler det i hovedsak om prosesskvalitet, i denne sammenheng vil det si PPT sine arbeidsmåter, relasjonelle ferdigheter og rutiner. Foreldrene framhever at de fikk god informasjon, og at fagpersonen på PPT var imøtekommende og kom med gode tiltak for hjelpe barnet deres i skolen. De fleste foreldrene opplever seg fornøyd med samarbeidet med PPT. Likevel har sakkyndig vurdering vurdert til å ha ulik kvalitet både av Barneombudet (2017) og Tveitnes (2017). Hannås (2018) kritiserer tidligere sakkyndig vurdering for å mangle tydelige beskrivelser av elevens vansker, og at tiltakene som foreslås er for vage og generelle. Denne kritikken framkommer også i Stortingsmelding 18, (2010-

2011, s. 13). Etter at det er kommet tydeligere krav fra departementet har sakkyndig vurdering blitt omfattende og grundige med hensyn til disse områdene (Hannås, 2018)

I Stortingsmelding 6 (2019-2020, s.56) blir det sagt at arbeidet med sakkyndig vurdering ikke står «i motsetning til forbyggende arbeid i barnehager og skoler. Tvert imot er disse arbeidsoppgavene gjensidig avhengig og forsterker og påvirker hverandre». Man peker også på at tiltak som kan hjelpe et barn, vil kunne «heve kvaliteten på tilbudet til flere av de andre barna». Regjeringa viser dermed en annen holdning enn Ekspertutvalget (2018) forfektet.

I studien beskriver noen foreldre at de har ventet lenge på en henvisning til PPT. Disse foreldre opplever at de har informert skolen tidlig om elevens vansker, og noen har også dysleksi i familien og at de kjenner igjen utfordringene til barnet. Likevel har det tatt tid før barnet blir henvist, og PPT blir koblet inn. I undersøkelsen er det ikke spurt om hvem som har henvist barnet til PPT. Foreldrene kan henvise selv, men hvorvidt foreldrene er kjent med det, er usikkert. Dette er ikke undersøkt i studien.

6 Avslutning

6.1 Implikasjoner for fagfeltet

I denne studien har jeg spurt elever, foreldre og lærere om deres opplevelse av spesialundervisning. Deres opplevelse er at spesialundervisninga i all hovedsak gir en god og trygg læringsarena. Dette kan være et lite bidrag til nyansering av den kritikk som er reist mot spesialundervisningen fra flere hold. Nettopp det å lytte til elev- og foreldrestemmen, og deres opplevelse oppfordrer Barneombudet (2017) og Ekspertutvalget (2018) både lærere og fagpersoner om å gjøre. Gjennom studien og teori knyttet til de ulike aspektene har jeg sett verdien til å lytte til barn og foreldre. Når eleven og foreldre får større grad av medvirkning og eierskap i sin situasjon vil det være positivt for både helse, trivsel og læring (Hattie, 2013; Barnekonvensjonen, 1989). I mitt faglige arbeid vil det være viktig som en verdi og mål, og som praktisk konkret handling.

6.2 Implikasjoner for videre forskning

Denne studien har hatt fokus på elever som har enkeltvedtak og spesialundervisning. Det har derfor vanskeliggjort en direkte sammenligning med resultatene til blant annet Ekspertutvalget (2018) og Haug (2017). Det ville være ønskelig å få gjennomført flere studier der elevers erfaring og opplevelse kommer til uttrykk. Både når det gjelder elever som får

spesialundervisning og elever som får tilrettelegging innenfor den ordinære opplæring. Da ville en kunne sammenligne mer reelt med tidligere undersøkelser.

6.3 Avsluttende kommentar

Resultatet som kommer fram i studien viser en rekke positive trekk ved deltakernes opplevelse av spesialundervisningen. Elevene opplever seg i all hovedsak akseptert i klassen. Til tross for at spesialundervisninga i all hovedsak foregår i små grupper, opplever det store flertall av elevene denne spesialundervisninga som god og støttende, og elevene gir uttrykk for at de trives. «Hvis jeg skulle ønske meg noe mer, måtte det være mer spesialundervisning», sier en elev. De fleste elevene liker sin lærer og de opplever at de har en god relasjon til læreren, og flere elever beskriver at de har en dyktig lærer. Elevene sier at de opplever mestring. Foreldrene støtter i all hovedsak disse positive trekkene av elevens opplevelse av spesialundervisninga. Svært mange foreldre opplever at de har en tett dialog og et godt samarbeid med skolen. Foreldrene opplever at skolen viser stor vilje og evne til individuell tilrettelegging. Det er svært få lærere som deltok i studien. Imidlertid oppgir alle lærerne at de opplever å ha en god relasjon til sine elever, og at de er opptatt av å samarbeide med foreldrene om tiltakene.

Bildet viser også noen negative trekk. Et lite mindretall av elever og noen foreldre har negative opplevelser. Noen elever opplever seg ikke inkludert eller akseptert i skolehverdagen. Andre opplever at de ikke får tilrettelagte oppgaver, eller god nok støtte fra lærer. «Ting er vanskelig på skolen» kommenterer en elev. En annen elev ønsker å ha spesialundervisninga i klassen, og ikke i gruppe. Flere elever beskriver at de ikke har fått opplæring knyttet til de digitale hjelpemidlene. Noen foreldre opplever at de ikke får informasjon fra skolen, og at oppfølginga til barnet deres ikke er god. Flere foreldre har ventet svært lenge på at barnet skulle bli utredet av PPT, men når det endelig er gjort er oppfølginga god. Som nevnt er det svært få lærere som deltok i studien, men det er likevel verd å nevne at de lærerne som inngikk i studien har svært ulik kompetanse og erfaring knyttet til spesialundervisning.

I Barneombudets rapport (2017) og Ekspertutvalgets rapport (2018) ble det beskrevet flere negative forhold for elever som mottar spesialundervisning. Blant annet dårligere trivsel, lavere motivasjon og utfordringer i relasjon til medelever. Jeg har i min studie ikke undersøkt hvordan elever opplever den ordinære undervisninga, og ikke foretatt noen sammenligning av ordinær undervisning og spesialundervisning. Derfor kan jeg ikke uten videre sammenligne

mine funn med Ekspertutvalgets (2018) funn. Det jeg på grunnlag av min studie imidlertid kan si, er at de aller fleste elvene, foreldrene og lærerne rapporterer om stor grad av trivsel, tilfredshet med spesialundervisninga og positive relasjoner mellom lære-elev.

Det som jeg særlig vil løfte fram som et interessant funn i min studie er elevens opplevelse av spesialundervisning i små grupper som et trygt og godt sted å være. Der opplever elevene at de kan være seg selv. En elev beskriver at han «.. får ro, og kan puste der..». «Det er veldig hyggelig å være på grupper» sier en annen elev. «...på gruppe, da får jeg raskere hjelp, jeg føler meg ikke dum når jeg spør spørsmål» sier en tredje elev. Svært mange elever beskriver gode arbeidsro, tilpassete oppgaver og at de får raskt og god hjelp og støtte.

I besvarelsens teoridel har lærerrolla og lærerens betydning stadig vært i fokus. Her har alt fra lærerens holdninger, verdier, kompetanse både på det spesialpedagogiske feltet, og det relasjonelle området vært i fokus. Læreren skal både forstå eleven og elevens vansker, vite hvordan en kan legge til rette og være en god støtte for eleven slik at eleven mestrer. Samtidig skal lærer være en klasseleder, ha oversikt, være en modell i relasjonsarbeidet, osv. Lærer har store sko å fylle og en krevende jobb.

I denne studien har jeg hatt fokus på den sosiale virkelighet, som Bhaskar (1986) fremholder som individuelt konstruert, under utvikling og åpen (Buch-Hansen og Nielsen, 2005). Vi har i studien sett at når de sosialt konstruerte begrepene er åpne for individuelle tolkninger, kan elevene, foreldrene og lærer kunne forstå og bruke disse begrepene ulikt. Det kan også være et sosialt konstruert begrep som spesialundervisning.

Nordahl ønsket debatt om spesialundervisning når han presenterte Ekspertutvalgets rapport (2018), og det har han fått. Det er en viktig debatt han og Barneombudet (2017) satte i gang. Rapporten førte både til en bevisstgjøring gjennom situasjonsbeskrivelsen og til debatt om hva som er viktig i spesialundervisninga - hvilken funksjon den skal ha og til hvilket formål. I etterkant av disse rapportene er det kommet nye føringer fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet for å møte noen av de utfordringene som ble tydeliggjort. Her vil jeg trekke fram Stortingsmelding 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO». I denne stortingsmeldinga blir blant annet begrepet inkludering drøftet. Videre tiltak for å øke kvaliteten både innenfor ordinær- og spesialundervisning. Meldinga beskriver hvordan rutiner og arbeid for PPT bør endres slik at foreldrenes- og elevens mening kommer til syne i sakkyndig vurdering. Meldinga inneholder

regjeringens tiltak og føringer. Dette er viktige steg for å komme de utfordringene som er beskrevet i rapportene fra Barneombudet (2017) og Ekspertutvalget (2018) i møte videre.

Jeg håper denne studien også kan være et bidrag i den viktige diskusjonen om tilbudet til barn og unge med behov for ekstra støtte og tilrettelegging.

Litteraturliste

- Alver, V. (06.02.2020) Lærerrommet: Frafall i videregående, hva skal vi gjøre?
Utdanningsforbundet <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/larerrommet-frafall-i-videregaende-hva-skal-vi-gjore/>
- Alvesson, M. (2011) *Interpreting Interviews*. London: Sage
<https://dx.doi.org/10.4135/9781446268353>
- Andreassen, A.B, Knivsberg, A.M. & Niemi, P. (2006): *Resistant readers 8 months later: energizing the student's learning milieu by targeted counselling*. *Dyslexia* Volume 12, Issue 2, Date: May 2006, p 115-133
- Barneombudet fagrapport (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Baker, J.A. (2006). *Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school*. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl T. (2016) *Kvalitet i opplæringa for elever med utviklingshemming*. Volda; Høgskolen i Volda, Møreforskning
- Baker, J.A. (2006). *Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school*. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990) *Conclusion; Reflections on nonability determinant of competence*. I R.J Sternberg & J.Kolligian jr. (red) *Compence Considered*. New York: Yale University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bateson, G. (1970): A Note on the Double Bind. I: Jackson, Don D. (1970): *Communication, Family, and Marriage*. Palo Alto: Science and Behavior Books.

- Beck, C.W. & Vestre, S.E. (2008). *Foreldremeninger om skolen. En nasjonal undersøkelse Blant foreldre med barn i grunnskolen*. NORUT Rapport nr.06/07.
- Befring E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bell.N.(2008) Ethics in child research: rights, reason and responsibilities.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14733280701791827>
- Bergland, A. (2006). *Trivsel i sykehjem. En kvalitativ studie med utgangspunkt i mentaltklare beboeres perspektiv*. Oslo: Institute of Nursing and Health Sciences, Faculty of Medicine, University of Oslo.
- Bhaskar, R. (1986). *Scientific Realism and Human Emancipation*. London: Verso.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug, H. & Co
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M. (2004). *Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?* November 2004 Psychological Bulletin 130(6):858-886 DOI:10.1037/0033-09.130.6.858Source.
https://www.researchgate.net/publication/215626859_Developmental_Dyslexia_and_Specific_Language_Impairment_Same_or_Different
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1998). *Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship*. Developmental Psychology, 34, 934–946.
- Bru, E. (2008). *Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen*. I Tønnessen F. E , Bru, E. & Heiervang, E. (Red.), *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse* (s. 135-144). Stavanger: Hertevig Akademisk
- Bru, E. & Roland, P. (red). (2019) *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Brummelman E, Thomaes S, Walton GM et al. *Unconditional regard buffers children's negative self-feelings*. Pediatrics 2014; e-publisert 3.11.2014.
http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=25367539&dopt=Abstract

- Buchanan, A., Flouri, E. Og Brinke, T. (2002). *Emotional and behavioural problems in childhood and distress in adult life: risk and protective factors*. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 36, 521–527.
- Burden, R. & Burdett, J. (2005): Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education* 32 (2), 100–104.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie- Quintanilla, E. Hulme, C. (2012). *Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies*. Psychological Science, ss. 678-686.2
- Catts, H.W. & Kamhi, A.G. (2005) *Language and Reading Disabilities*, 2nd Edition.
- Christenson S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, Guilford Press.
- Danermark, Berth, Mats Ekstrøm, Liselotte Jakobsen & Jan Chr. Karlsson (2003). *Att förlara samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies of Education*, 32, 114–125.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci E.L., & Ryan, R.M. (2006). *Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?* University of Rochester, Rochester <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Deforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Report nr. 433. Department of Education and Skills.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på- tidlig innsats og inkluderende opplæring i barnehage, skole og SFO.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=3>
[Lest: 06.04.2021]

Donbedian, A. (1980) *The Definition of Quality and Approaches to its Assessment*, Health Administration Press, Ann Arbor; Michigan.

Driscoll, K.C. & Pianta, R.C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher–Child Relationships. *Early education and development*, 21(1), 38–64.

Drugli, M.B.(2011) *Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/kvalitet-pa-larer-elev-relasjonen-i-norsk-grunnskole/>

Drugli, M.B.; Hjelmdal, O. & Larsson, B. (2011). *Validity and factor structure of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS) for Norwegian school-aged children as explored with confirmatory factor analysis (CFA)*.

Drugli, M.B.& Nordahl, T.(2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole, UDIR 2016* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Duff, F.J. & Clarke, P., (2011) *Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated?*
<https://www.semanticscholar.org/paper/Practitioner-Review%3A-Reading-disorders%3A-what-are-be-Duff-Clarke/2d26cbfb2d53a21e2e30515681802161b0e3e318>

Eder, D. & Fingerson, L. (2002) *Interviewing children and adolescents*. I.J.F. Gubrium & J.A. Holstein (red) *Handbook of interviewing research*. (s.181-201) Thousand Oaks, CA: Sage

Edwards, J. (1994): *The Scars of Dyslexia*. Casell. London

Elvestad, L.A. (20.08 2018.) *Regjeringen vil vurdere forslag om å fjerne spesialundervisningen*. Aftenposten, <https://www.aftenposten.no/norge/i/VRw8Gl/regjeringen-vil-vurdere-forslag-om-aa-fjerne-spesialundervisningen> [Lest 20.10.20]

- Farmer, T.W., & Farmer, E. (1996). *Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily*. *Exceptional Children*, 62, 431–450.
- Farmer, T.W., Lines, M. M. & Hamm, J.V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children´s peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247–256
- Folkvord, K. A.(2016) Klasseledelse og elevers motivasjon for læring, publisert 12.04.2016, læringsmiljøsentret.
- Federici.R.A.& Skaalvik, E. M.(2013) Lærer -elev -relasjonen-betydningen for elevens motivasjon og læring, Bedre skole, <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/> [lest: 29.01.2021].
- Festøy, A. R. F., & Haug, P. (2017). *Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning*. I: Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s.52–73). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fonagy, P., & Allison, E. (2014). *The role of mentalizing and epistemic trust in the psychotherapeutic relationship*. *Psychotherapy*, 51, 372–380.
- Forente nasjoner. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991 (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forandringsfabrikken (2021) *Mitt liv psykisk helse i kommunen. beskrivelse av god praksis*. <https://www.forandringsfabrikken.no/bli-proff#>
- France, A. (2005). *Young People. I: S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, m. Kellett & Chr. Robinson (Eds.) (2005). Doing Research with Children and Young People. London: SAGE, in association with The Open University.*
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996) *Språkleker*. Oslo: Universitetsforlaget

- Frønes, T.S. & Jensen, F. (2020). *Like muligheter for leseforståelse?* Oslo ,
Universitetsforlaget
- Fylling, I. & Sandvin, J.T. (1996). *Spesialpedagogikk i nordlys. En studie av tre FoU-prosjekter under programmet for Nord-Norge. Nordlandsforskning.*
- Fylling, I. & Sandvin, J.T. (1999). *The role of parents in special education: the notion of partnership revised.* European Journal of Special Needs Education 14(2), s. 144–157.
- Gadamer, H.G. (2007). *Forståelsens filosofi.* Utvalgte hermeneutiske skrifter. Oslo:
Cappelen Damm
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sannhed og metode. Grundtræk af en filosofisk heremeneutik.*
Aarhus/DK: Académica/Gyldendal Akademisk.
- Gaskins, I.W.(1999). Problem Solving: Struggling Readers. A Multidimensional Reading Program. *The Reading Teacher*,53, 162-164
- Gran, L. (2011), s. 18). Kvantitative metoders utilstrekkelighet. Essay i vitenskapsteori og forskningsetikk. Phd -kurs- Vitenskapsteori og forskningsetikk ved Høgskolen i Lillehammer. Hamar. <https://lilliangrans.wordpress.com/2013/02/13/kvantitative-metoders-utilstrekkelighet/>
- Grønmo, S. (1996). *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen.* I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* Oslo: Universitetsforlaget
- Grøgaard, J.B., Hatlevik, I. , Markussen, E. (2009) Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Rapport 9/2009. Oslo: NIFU STEP
- Gudmundsdottir, S. (1992). *Den kvalitative forskningsprosessen.* Norsk pedagogisk tidsskrift, 5, 1992, 226-276.
- Hagtvet, B.E. (2002). *Språkstimulering.* Tale og skrift i førskolealderen. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

- Handal, S. (2018) *Krever fortsatt individuell rett til spesialundervisning*, Utdanningsforbundet, <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2018/krever-fortsatt-individuell-rett-til-spesialundervisning/>
- Hannås, B.M (2018) *Hvordan sikre kvalitet i spesialundervisningen?* Psykologi i kommunen nr. 1 2018 En empirisk undersøkelse av Pedagogisk-psykologisk tjenestes sakkyndige vurdering. <https://psykisk-kommune.no/hvordan-sikre-kvalitet-i-spesialundervisningen/19.32>
- Hagtvet; B.E, Frost, J. Refsahl (2014) *Den intensive leseopplæringen* Oslo: Cappelen Damm AS
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?: methodological explorations*. London: Routledge
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grade*. Child Development, 72, 625–638.
- Harsvik, T. & Skulberg, H. (2012). Kvalitetsbegrepet i norsk utdanning. *Hva dreier det seg egentlig om?* Temanotat 3/2012. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2012/kvalitetsbegrepet-i-norsk-utdanning.-hva-dreier-det-seg-egentlig-om-temanotat-32012/>
- Haug, P. (1997) *Kva spesialundervining handlar om*. Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haugen, R.(Red). (2008) *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). *Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: Hausstätter, R. S. (Red.), Inkluderende spesialundervisning (s. 21–33)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2019) *Skolerelatert stress og skolevegning - Det sosiale aspektet ved skolen. I: Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget ISBN 9788245032857.s.125-146.

- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Gyldendal Damm Akademisk
- Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Synlig læring. Hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heiervang E. & Torsheim, T., (2011), Lærerrapporterte lesevaner og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen-undersøkelsen. *Lesevaner og Livsvaner-om dysleksi og psykisk helse-*. Stavanger; Hertervig Akademisk.
- Helland, H., & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning. En analyse av elevinspektørene 2004*. Skriftserie 4/2005. Oslo: NIFU: Step.
- Hernes, G. (2010) *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall*. Fafo rapport2010:03 https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S.von (2016) *Pedagogisk psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Hesselberg, F., Simonsen, E. & Tetzchner, S. von (07.08. 2018) *Ta ikke hjelpen fra barna*. *Aftenposten. Debatt* <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/EoAzal/ta-ikke-hjelpen-fra-barna-hesselberg-simonsen-og-tetzschner>
- Holm, I.S. (2010). *Anerkendelse i ledelse: Hans Reitzels Forlag*.
- Honeth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Hornby, G. & Witte, C. (2010). *Parent Involvement in Inclusive Primary Schools in New Zealand: Implications for Improving Practice and for Teacher Education*. *International Journal of Whole Schooling* 6(1), s. 26–39.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 39,

- Hughes, J.N. & Chen, Q. (2011). *Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy*. Journal of Applied Developmental Psychology, 32, 278–287/289–301.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell
- Humphrey, M. & Mullins, P.M. (2002): Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. Journal of Research in Special Educational Needs, no 2.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A.N. (2020) Anerkjennelse i skolen,-det er for mange elever som strever, Bedre skole nr. 3 2020 <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Kelley, H. H. (1970). *Social Interaction Basis of Cooperators' and Competitors' Beliefs About Others*. J Personality Soc Psychol, 16, 1, 66-91.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik. Nye studier*. Århus: Klim.
- Kleven, A. og Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (Utgave 3). Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvantitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lappégard, Ø. 2017. *Metodetriagulering*, Utposten nr 3 Fagblad for allmenn – og samfunnsmedisin <https://www.utposten.no/i/2017/3/utposten-3-2017c-396> [lest 21.02.2021].

- Luckner, A.E. & Pianta, R.C. (2011). *Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relation with children's peer behavior*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257–266.
- Lund, I. (1989). *Funksjonshemmede elevers vei inn i, gjennom eller utenom videregående opplæring. Rapport 2: Oppfølging etter grunnskolen. Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim. [Nå: Norsk teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU)]*.
- Lund, I. (2017) *Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene*, Bedre skole nr. 1 2017. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-generell-del/relasjonskompetanse-inn-i-laererutdanningene/172204> [lest 15.04.2021]
- Lund, I. (2021) *Inkluderende felleskap i barnehage og skole*, Statped konferansen 12.03.2021. [/www.statped.no/konferanser/arlige-konferanser/statpedkonferansen/presentasjoner-og-opptak-fra-statpedkonferansen-2021/](http://www.statped.no/konferanser/arlige-konferanser/statpedkonferansen/presentasjoner-og-opptak-fra-statpedkonferansen-2021/)
- Løken, G., Lekhal, R., & Haug, P. (2017). *Lavt presterende elever og kjønnsforskjeller. Hvem får og hvem får ikke spesialundervisning? I: Haug, P. (Red.), Spesialundervisning . Innhold og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2012). *På vandring i fortellingenes og kulturenes skoger*. I A M Borvand & E S Tønnessen (Red.). *Den andre leseopplæringa, utvilning av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg, s. 11-34). Oslo: Universitetsforlaget
- Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2003). *What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support*. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252.
- Manger, T., Lillejord, S, Nordahl, T. Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 18.

- Markussen, E. (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Fafo-rapport 341. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A (2012). Oral Language Skills Moderate Nonword Repetition Skills in Children with Dyslexia: A Meta-analysis of the role of Nonword Repetition Skills in Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 16(1), 1-34.
- Melby- Lervåg, M., & Wie, O.B. (2018) Nordahl-utvalget: Lite forskningsbasert rapport leder oss på feil veier i opplæring for barn og unge laeringsbloggen.com/5542-2/
- Melby- Lervåg, M., & Wie, O.B. (2018) Nordahl-utvalget: Lite forskningsbasert rapport leder oss på feil veier i opplæring for barn og unge. Utdanningsforskning .no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/nordahl-utvalget-lite-forskningsbasert-rapport-leder-oss-pa-feil-veier-i-opplaring-for-barn-og-unge/>
- Meld. St. 6, (2019-2020); Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, 8. november 2019 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St.18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Anallyses: An Explained Sourchebook*. Thosand Oaks: Sage Publications
- Morgan, E. & Klein, C., (2000): *The Dyslexic Adult in a Non-dyslexic World, London: Whurr,*
- Nordström, I. (2011) «*Inclusion and participation*». s 71 -87. I Scandinavian Journal of Disability Research Volume 13, issue 1. Lastet ned 20.04.2021 fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15017411003711775>
- Nergård Nilssen, T. (2019). *Tidlige tegn på dysleksi*. Forelesing for masterstudenter 2019. Tromsø, UIT
- Nergård Nilssen, T. (2006) *Developmental dyslexia in Norwegian: Evidence from single-case studies*. *Dyslexia*, 12 (1), 30-50.

- Nes, K. (2017). *Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I: Haug, P. (Red.) Spesialundervisning. Innhold og funksjon.* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Nilsen, S. (2017). *Å møte mangfold og utvikle fellesskap.* I Nilsen, S. (red.). *Utvikling og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv.* Universitetsforlaget
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education:* Univ of California Press.
- Nordahl, T. (2015) *Relasjonsbasert klasseledelse – faktorer i læringsmiljøet som bidrar til et godt læringsutbytte*, forelesning lysbilder 09.09.15
- Nordahl, T. (2017) *Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I: Haug, P. (Red.), Spesialundervisning.*
- Nordahl, T.,(leder) (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet Rapport nr. 2 fra prosjektet: gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet.* Høgskolen i Hedmark .
- NOU 2015:8 (2015). *Framtidens skole-Fornyelse av fag og kompetanser.*
Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser - bedre læring - Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp.* Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/sec6>.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori.* Bergen: Fagbokforlaget
- Næss, P. (2012). *Kritisk realisme og byplanforskning.* Form Akademisk-forskningstidsskrift for design og designdidaktikk, 5(2).

- Ogden, T. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge. En kommentar til ekspertutvalgets rapport om spesialundervisningen*. Kontekst, 2, 48-52.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lov-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL./lov/1998-07-17-61>
- Opsal, H., & Toppol, A. K. (2017). *Korleis elvar forstår desimaltal*. I Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Paulgaard, G., (1997) ”Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler?” i Fossåskaret, Fuglestad, Aase (red): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget, Oslo. (21 p.) <http://litteraturkiosken.uib.no>
- Pedhazur, E.J., & Schmelkin, L.P. (1991). *Measurement, design and analysis: an integrated approach*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R.C. (2001). STRS, Student teacher relationship scale, Professional manual. Lutz: Psychological Assessment Resources (PAR).
- Prøitz, T. S. & Stensaker, B. (2015). Fra en elitistisk til en demokratisk forståelse av kvalitet. I N. Frølich (Red.), *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Reite, G. N. (2018) samarbeid mellom skulen og foreldrene til barn med spesialundervisning. Utdanningsforskning.no
- Reite, G.R.(2018). Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning. Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/samarbeid-mellom-skulen-og-foreldre-til-barn-med-spesialundervisning/>
- Riddick, B (1996): *Living with Dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. Routledge, 2. ed, London.
- Ringdal. K., (2016) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.) Trondheim: Fagbokforlaget

- Roland, P., (2017). *Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærer og elev*.
Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/klasseledelse-og-den-viktige-relasjonen-mellom-larer-og-elev/>
- Rolland, C., & Zoglowek, H. (2006). *Opplevelse - et gjenoppdaget begrep i dagens pedagogikk*. I P. Nielsen (Red.), *Innovation og avlæring* (s. 272-288). Torshavn: Føroya Læraraskuli
- Rose, S. J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*. Nottingham: DCSF Publications
- Utdanningsdirektoratet (2009,2011,2014). *Spesialundervisning. veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.
- Utdanningsforbundet, *Frafall i videregående opplæring*
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/> [lest 6.12.2020]
- Sanner, J.T. (24.06.2019) Sanner har bestemt seg: Beholder retten til spesialundervisning.
Handikapnytt.no <https://www.handikapnytt.no/sanner-har-bestemt-seg-beholder-retten-til-spesialundervisning/>
- Samuelsson I.P. & Sheridan, S. (2000) Pedagogisk kvalitet i barnehagen i Barnehagepolitikk- for barn, Pedagogisk forum.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009): *Self-efficacy theory. I: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (red.)*, Handbook of motivation at school (s. 35–54) New York: Routledge.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 3.utgave Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Snowling, M.J. (2002) Reading Development and Dyslexia .The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, Second edition (pp.524 - 548)
- Solbakken. S.S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbok forlaget

- Stensaker, B. & Prøitz, T.S., (2015) *Fra en elitistisk til en demokratisk forståelse av kvalitet*.
- Stette, Ø.(red.) (2011) *Opplæringslova og forskrifter, med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex
- Suldo, S.M., Friedrich, A.A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). *Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation*. *School Psychology Review*, 38(1), 67–85.
- Sæle, R.G., Sørli, T., Negård Nilssen, T., Ottoson, K.-O. Goll, C.G., & Friborg, O. (2016) Academic performance and student dropout. Results from two studies in upper secondary and higher education in Northern Norway. Doktorgradsavhandling. Tromsø, UIT,
- Sætre, A. (2009) Dysleksi og selvoppfatning. En kvantitativ Intervju undersøkelse. Doktorgradsavhandling. Trondheim. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Institutt for pedagogikk.
- Riiser, V: *Nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9A*,. Utdanningsforbundet Publisert 12.11.2017; <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/20172/nye-bestemmelser-i-opplaringsloven-kapittel-9-a/>
- Taube, K. (1988). *Reading Acquisition and Self-concept*. *Doctoral dissertation*, Department of Psychology, University of Umeå, SE-901 87 Umeå, Sweden.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). *A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75–94.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring I kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tveitnes, M.S.(2018) *Sakkyndighet med mål og mening*. Universitet i Stavanger: PHD
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4.trinn*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>

- Ulvik, O.S.(2005). *Fosterfamilie som seinmoderne omsorgsarrangement. En kulturpsykologisk studie av fosterbarn og fosterforeldres fortellinger*. Dr. psychol.avhandling. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. En innføring i bruk av metoder. Oslo: Gyldendal akademisk
- Vygotsky, L. (1929/1993) *The collected works of L.S. Vygotsky*. Volume 2: the fundamentals of defectology. New York: Plenum Press.
- Walgermo, B.R. (2018): *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction*. Doktoravhandling ved Universitetet i Stavanger
- Wagner, R.K. Edwards, A.A.,Malkowski, A., Shatschneider, C., Joyner,R.E., Wood, S., Zirps, F.A. (2019) Combining Old and New for Better Understanding and Predicting Dyslexia, University <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cad.20289>
- Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning* <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Mot-et-st%C3%B8rre-mangfold.aspx>
- Wollscheid, S. (2010). Språk, stimulans og læringslyst: Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: En kunnskapsoversikt Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Wåle, E. M., (2011) *Les bedre. Lese og rettskrivingskurs*. Larvik

Vedlegg 1: Godkjenning fra norsk senter for forskningsdata (NSD)

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Masteroppgave: Elever, foreldre og lærere sin opplevelse av oppfølging og hjelp når eleven har dysleksi

Referansenummer

850279

Registrert

08.09.2020 av Kristin Hofsoy - kho111@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trude Nergård Nilssen, trude.nergard.nilssen@uit.no, tlf: 7764324

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Hofsoy, kristin.hofsoy@tromso.kommune.no, tlf: 91355617

Prosjektperiode

02.09.2020 - 30.10.2021

Status

30.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

30.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 30.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.10.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil i hovedsak basere seg på samtykker fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. For utvalg 1 innhentes det også samtykker fra foreldre.

Det registreres enkelte opplysninger fra andre enn deltakerne selv, ved at foreldre omtaler barnet, barnet omtaler relasjonen til lærer, og lærer omtaler relasjonen til eleven. All behandling i prosjektet er basert på samtykke, og foreldrene samtykker også til at lærers taushetsplikt oppheves for det konkrete formålet.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger om utvalg 1 og 2 (barn og foreldre) er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger om utvalg 3 er den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raab
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

/

Vedlegg 2: Samtykkeskjema foreldre

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Elever på mellomtrinnet med dysleksi, hvordan oppleves oppfølginga sett fra elev-, foreldre- og lærerperspektiv»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever med dysleksi opplever den oppfølginga de får i Tromsøskolen. I tillegg vil jeg intervju foreldrene og lærerne deres.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave om mellomtrinns elever i Tromsøskolen med dysleksi, ønsker jeg å intervju elever, foreldre og lærere. Jeg ønsker å undersøke hvilken opplevelse disse ulike gruppene har av den oppfølginga som blir gitt til elever med dysleksi.

I intervjukjemaet vil det være spørsmål om knyttet til opplærings situasjonen, relasjoner og praktiske ting.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Kristin Hofsoy, Masterstudent ved Universitet i Tromsø, tlf. 91355617

Trude Nergård Nilssen Professor i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk i Tromsø tlf. 77646324

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Da jeg skulle gjøre en spørreundersøkelse for min masteroppgave kontaktet jeg fagpersoner på PPT Tromsø. De foreslo kandidater til mitt prosjekt. Det er elevens fagperson som formidler kontakt med dere. Til sammen 40 elever på mellomtrinnet vil bli spurt om å delta i undersøkelsen.

Før dere foreldre samtykker i deltakelse får ikke hverken jeg som masterstudent eller min veileder tilgang til informasjon. Jeg er også fagperson på PPT, men er underlagt taushetsplikt gjennom min stilling i tjensten. Derfor har jeg ikke anledning til å bruke opplysninger som jeg har fått i min stilling som fagperson på PPT i prosjektet uten at dere samtykker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på et intervjukjema. Intervjukjemaet til foreldre vil bli sendt på mail. Selve avkryssinga vil ta ca. 20 minutt. I intervjukjemaet vil det være spørsmål om knyttet til opplærings situasjonen, relasjoner, og praktiske ting. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Til elev undersøkelsen kan dere foreldre få intervjukjemaet hvis dere tar kontakt. *I*

Det er frivillig å delta

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

Denne undersøkelse foregår som en del av et mastergradsarbeid

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle personopplysninger vil bli anonymisert, og det er bare jeg og min veileder Trude Nergård Nilssen, som har tilgang til informasjonen. Prosjektet vil bli avsluttet i oktober 2021, og da vil alle personopplysningen bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Kristin Hofså, Masterstudent ved Universitetet i Tromsø Tlf: 91355617
- Trude Nergård Nilssen, Professor i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk i Tromsø, Tlf: 77646324
- Personvernombud: Joakim Bakkevold, tlf 776 46 322 og 976 915 78, mail: personvernombud@uit.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Trude Nergård Nilssen

student
Kristin Hofså

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elever med dysleksi på mellomtrinnet, hvordan oppleves oppfølginga sett fra elev, foreldre og lærer». Jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i undersøkelsen dysleksi på mellomtrinnet, om opplevelse av oppfølginga. Deltakelsen skjer via ett digitalt nettskjema.
- at mitt barn deltar i undersøkelsen dysleksi på mellomtrinnet og svarer på brukerundersøkelsen.

navn på barnet:	
fødselsdato	
skole og klasse	
Barnets mor;	
Mobilnummer	
mailadresse	
Barnets far:	
mobilnummer:	
mailadresse	

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema lærer

Samtykkeskjema

Til lærer som underviser elever på mellomtrinnet med dysleksi.

Jeg er masterstudent ved UIT, spesialpedagogikk, og er startet på min masteroppgave som handler om dysleksi, og opplevelse av oppfølging.

I forbindelse med min masteroppgave om mellomtrinns elever i Tromsøskolen med dysleksi, ønsker jeg å intervju elever, foreldre og lærere. Jeg ønsker å undersøke hvilken opplevelse disse ulike gruppene har av den oppfølginga som blir gitt til elever med dysleksi.

I intervjukjemaet vil det være spørsmål om knyttet til opplæringssituasjonen, relasjoner og praktiske ting.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Dersom du svarer ja til å delta, kan du når som helst trekke deg fra prosjektet.

Intervjukjemaet til lærere vil bli sendt på mail. Selve avkryssinga vil ta ca. 20 minutt. Det vil bli ett intervjukjema for hver elev som deltar i prosjektet.

Alle personopplysninger vil bli anonymisert, og det er bare jeg og min veileder Trude Nergård Nilssen, som har tilgang til informasjonen. Prosjektet vil bli avsluttet i oktober 2021, og da vil alle personopplysningen bli slettet.

Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder dersom det er spørsmål om prosjektet eller om intervjukjemaet.

Med vennlig hilsen

Kristin Hofsøy

Masterstudent ved Universitetet i Tromsø

Tlf: 91355617

Trude Nergård Nilssen

Professor i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk i Tromsø

Tlf: 77646324

navn på lærer:	
mobilnummer:	
skole:	
mailadresse:	

Jeg har lest informasjonsbrevet og ønsker å delta i intervjuet.

Dato/sted

signatur

Vedlegg 4: Spørreskjema elever

13.5.2021

Brukerundersøkelse, for elever med dysleksi på mellomtrinnet kopi – Vis - Nettskjema

Brukerundersøkelse, for elever med dysleksi på mellomtrinnet kopi

Jeg er: *

- jente
- gutt

Hvor gammel er du *

Jeg er :

- 10 år
- 11år
- 12 år
- 13 år

Hvilken klasse går du i? *

Jeg går i:

- 5.klasse
- 6.klasse
- 7.klasse

Når fikk du kartlagt at du har dysleksi? *

Når jeg gikk i:

- 2.klasse
- 3.klasse
- 4.klasse
- 5.klasse
- 6.klasse
- 7.klasse

Har du fått spesialundervisning på skolen etter at du fikk dysleksi? *

- Ja
- Nei
- Vet ikke

<https://nettskjema.no/user/form/preview.html?id=178986/>

1/6

Hvilken hjelp får du på skolen?

sett gjerne flere kryss

- Spesialundervisning
- Lese og skrivehjelp i timene
- Utvidet tid på prøver
- Jeg får ikke noe mer hjelp enn resten av klassen
- Opplæring i data
- Annen hjelp

Har du jobbet med noe av dette (etter at du fikk dysleksi)?

Sett gjerne flere kryss

- Øve på sammenheng mellom lyd og bokstav
- Finne første- og sistelyd i ord
- Rimord
- Stavelser
- Lesekurs
- Rettskriving
- Øve på digitale ferdigheter
- Andre oppgaver

Hvem underviser deg når du får hjelp med lesing og skriving (utenfor klassen)? *

- Kontaktlærer
- Lærer
- Spesialpedagog
- Assistent
- Andre

Har den samme lærer /assistenten/spesialpedagogen undervist deg hele skoleåret?

- Ja, den samme hele året
- Ja, det er flere faste lærere
- Nei, det er ikke noen fast lærer

Det har vært mange ulike lærere

Annet

Hvordan foregår den ekstra hjelpa du får?

Du kan sette flere kryss

I klasserommet sammen med klassen

I klasserommet, i en liten gruppe

I klasserommet sammen med en assistent

I klasserommet sammen med pedagog/spesialpedagog

I en liten gruppe sammen med assistent

I en liten gruppe med pedagog/spesialpedagog

Alene med assistent utenfor klasserommet

Alene med pedagog/spesialpedagog utenfor klasserommet

Annet

Hvilke fag får du ekstra hjelp i? *

Norsk

Engelsk

Matematikk

samfunnsfag/naturfag/ KRLE

Andre fag

Har du fått en egen datamaskin? *

Ja

Nei

Hvilke digitale hjelpemidler har du fått opplæring i?

Sett gjerne flere kryss:

LingDys

Cd ord

Lydbøker

Ti- fingrer/ andre touch opplæringsprogrammer

Andre hjelpemiddel

Leseutvikling og meg, stemmer det at: *

"Jeg opplever at det går bedre med lesinga nå:"

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

To stjerne og en tanke: Kan du fortelle /beskrive to gode ting som du liker med den støtten og hjelpa du får (med lesing og skriving)? Og hvis du skulle forandre på noe- hva skulle det være? *

Støtte og hjelp i lesing og skriving (spesialundervisning) Stemmer det at:

Jeg opplever at det jeg har lært har vært bra for meg.

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

Støtte og hjelp i lesing og skriving (spesialundervisning) Stemmer det at:

Jeg har lært noe jeg ellers ikke ville ha lært.

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

Er det noe du har lært (i spesialundervisninga) som du tror du kan få bruk for på ungdomsskolen? *

Sett kryss på det svaret som passer:

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

Hvis du svarte at du er enig på forrige spørsmål - Hva vil du få bruk for? Beskriv! *

Læreren (som støtter meg i lesing og skriving/spesialundervisning) og meg, stemmer det at :

"Jeg liker læreren min"

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

Læreren (som støtter meg i lesing og skriving/spesialundervisning) og meg, stemmer det at:

"Læreren virker glad for å se meg"

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

Læreren og meg, stemmer det at:

"Læreren forklarer slik at jeg forstår faget"

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

Trivsel i klassen, stemmer det at:

"I denne klassen blir du godtatt selv om du ikke er like flink som de andre, og selv om du er litt annerledes enn andre."

Helt enig

Litt uenig

Litt uenig

Helt uenig

Takk for at du deltok i denne spørreundersøkelsen !

DD.MM.YYYY

[Se nylige endringer i Nettskjema](#)

Vedlegg 5: Spørreskjema foreldre

13.5.2021

Foreldreskjema, til undersøkelsen for elever med dysleksi på mellomtrinnet i Tromsøskolen. – Vis - Nettskjema

Foreldreskjema, til undersøkelsen for elever med dysleksi på mellomtrinnet i Tromsøskolen.

Da barnet ditt deltok i normeringstudien av Literate ble det gjennomført et intervju av barnet.

Vi spurte barnet om oppfølginga på skolen etter at det ble kartlagt dysleksi.

Nå ønsker vi å intervju foreldrene. Vi ønsker, om mulig, at begge foreldrene svarer på hvert sitt skjema. Slik får vi både mors og fars opplevelse av oppfølginga.

Vi er spente på svarene og håper at dere tar dere tid til å gjennomføre denne undersøkelsen.

1a) Jeg er

- Mor
- Far
- Annen relasjon

1b) Beskriv din relasjon til barnet, hvis du ikke er biologisk i slekt med barnet.

2) Mitt barn er:

- 10 år
- 11 år
- 12 år
- 13 år
- 14 år

3) Barnet mitt går i :

- 5. klasse
- 6.klasse
- 7. klasse
- 8.klasse

4) Barnet mitt ble utredet for dysleksi i:

<https://nettskjema.no/user/form/preview.html?id=141506#/>

1/8

- 2.klasse
- 3.klasse
- 4.klasse
- 5.klasse
- 6.klasse
- 7.klasse
- Annet tidspunkt

5) Har du lese- og skrivevansker/ dysleksi?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Dersom du svarte NEI på spørsmål nr. 5 kan du hoppe til spørsmål nr. 12.

6) Er du utredet for lese- og skrivevansker/dysleksi?

- Ja
- Nei

7) Beskriv kort hvilken hjelp du fikk for dine lese- og skrivevansker den gang:

8) Stemmer det at:

"Hjelpen jeg fikk var til nytte for meg"

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

9) Beskriv kort forholdet mellom lærer og elev da du var elev i skolen

10) Beskriv kort ditt forhold til medelever og trivsel i skolen da du var elev.

Fortsett med å svare på spørsmål om ditt barn:

11) Hvilken hjelp får barnet ditt på skolen *

(sett gjerne flere svar)

- Spesialundervisning
- Lese- og skrivehjelp i timene
- Utvidet tid på prøver
- Opplæring i data og rettskrivingsprogram
- Annen hjelp
- Får ikke mer hjelp enn resten av klassen

12) Hvem underviser barnet på skolen, og gir ekstrahjelp med lesing og skriving? *

(sett gjerne flere kryss)

- Spesialpedagog
- Kontaktlærer
- Lærer
- Lærerspesialist
- Barne- og ungdomsarbeider
- Assistent
- Andre
- Vet ikke

13) Hvilke fag får barnet ditt ekstra hjelp i *

(sett gjerne flere kryss)

- norsk
- engelsk
- matematikk
- samfunnsfag/naturfag/KRLE
- Andre fag

14) Hvordan foregår den ekstra hjelpa barnet får på skolen? *

(sett gjerne flere kryss)

- I klasserommet, sammen med klassen
- I klasserommet, i en liten gruppe
- I klasserommet , sammen med assistent
- I klasserommet, sammen med lærer
- I en liten gruppe sammen med assistent
- I en liten gruppe sammen med lærer
- Alene med assistent utenfor klasserommet
- Alene med lærer utenfor klasserommet
- Annet; beskriv;
- Vet ikke

Hvor fornøyd er du med hjelpa barnet ditt får på skolen. (spørsmål 15-20)

15) Stemmer det at: *

"Det går bedre med lesninga til barnet mitt nå"

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig
- Helt enig
- Vet ikke

16) Stemmer det at: *

"Barnet mitt lærer noe det ellers ikke ville ha lært"

Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig Vet ikke

17a) Stemmer det at: *

"Spesialundervisninga og støtten barnet mitt får, ruster barnet for ungdomsskolen"

 Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig Vet ikke

17b) Hvilke tiltak mener du er med på å ruste barnet for ungdomsskolen?

18) Hva er du fornøyd med på skolen?:

19) Hva er du IKKE fornøyd med på skolen?

20) Beskriv hva du ønsker fra skolen til ditt barn?

Hvor fornøyd er du med samarbeidet og hjelpa fra PPT. (Spørsmål 21-25)

21) Stemmer det:

"Jeg opplever at PPT lyttet til oss som foreldre."

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

22) Stemmer det: *

Jeg opplever at PPT gjorde en god utredning av mitt barn.

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

23) Hva er du fornøyd med i samarbeidet med PPT?

24) Hva er du IKKE fornøyd med i samarbeidet med PPT?

25) Er det andre forhold i samarbeidet med PPT du vil fortelle om?

Barnets trivsel på skolen. (Spørsmål 26- 31)

26) Stemmer det at:

"Barnet mitt får oppgaver det mestrer"

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

27) Stemmer det:

"Barnet mitt har en god relasjon til lærer"

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

28) Stemmer det:

"Barnet opplever å bli likt av lærer"

Helt enig

Litt enig

Litt uenig

Helt uenig

Vet ikke

29) Stemmer det:

Klassen til mitt barn er inkluderende

Helt enig

Litt uenig

Litt uenig

Helt uenig Vet ikke

30) Stemmer det:

Barnet mitt opplever spesialundervisninga som kjedelig

 Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig Vet ikke

31) Er det andre viktige forhold du vil fortelle om

Takk for at du deltok i denne spørreundersøkelsen![Se nylige endringer i Nettskjema](#)

Vedlegg 6: Spørreskjema lærer

13.5.2021

Lærerskjema, om oppfølging av barn med dysleksi i Tromsøskolen. – Vis - Nettskjema

Lærerskjema, om oppfølging av barn med dysleksi i Tromsøskolen.

Tidligere er det blitt gjennomført ett intervju med elever på mellomtrinnet i Tromsøskolen med dyslesksi. Elevene er blitt spurt om sin opplevelse av oppfølginga i skolen. Seinere er foreldrene blitt spurt om det samme.

Nå er det læreren som skal intervjues om opplevelse av tilrettelegginga. Spørsmålene som skal svares på, vil i all hovedsak være knyttet til eleven med dysleksi som deltok i Literate. Når det skal være generelle svar, presiseres det i teksten. Foreldrene deres har samtykket til at du kan besvare på disse spørsmålene som er knyttet til enkelt elever.

Vi er spente på svarene og håper at du ønsker å delta i denne studien.

Først noen spørsmål om deg som lærer (Spørsmål 1-4)

1) Jeg er:

- Kvinne
- Mann

2) Jeg jobber som

Sett gjerne flere kryss:

- Kontaktlærer
- Spesialpedagog
- Lærerspesialist
- Lærer
- Faglærer
- Assistent
- Barne- og ungdomsarbeider
- Annet

3) Jeg underviser på følgende trinn:

(sett gjerne flere kryss)

- 1.klasse
- 2.klasse
- 3.klasse
- 4.klasse
- 5.klasse

- 5.klasse
- 6.klasse
- 7.klasse

3) Jeg har spesialundervisning på følgende trinn

Sett gjerne flere kryss:

- 5. klasse
- 6.klasse
- 7.klasse
- Andre trinn
- Jeg har ikke spesialundervisning

Spørsmål om din kompetanse, kunnskap og erfaring som pedagog (spørsmål 4-11)

4 a) Min grunnutdanning er

Sett evt. flere kryss

- Lærerutdanning
- Barnehagelærer
- Fagarbeider for barn og unge
- Jeg har ikke en pedagogisk utdanning
- Annet

Beskriv din grunnutdanning kort her

4b) Min viderutdanning er

(sett gjerne flere kryss)

- Master i spesialpedagogikk
- Master med andre fordypninger
- Hovedfag i spesialpedagogikk

- Andre avdeling i spesialpedagogikk
- Første avdeling i spesialpedagogikk
- Annen videreutdanning
- Har ingen videreutdanning

Beskriv din videreutdanning kort her:

5) Hvis du har en annen type utdanning og arbeidserfaring, beskriv kort:

6) Jeg opplever at jeg har oppdatert kunnskap om lese- og skrivevansker/dysleksi

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

7) Kan du beskrive hvilken opplæring du har fått om lese- og skrivevansker/ dysleksi i det siste *

8) Jeg har erfaring med arbeid med lese- og skrivevansker/dysleksi

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig

Helt uenig Vet ikke

9) Beskriv hvordan du har fått kunnskap og erfaring med arbeid med lese- og skrivevansker/dysleksi *

10) Jeg trenger mer kunnskap om lese- og skrivevansker/dysleksi

 Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig Vet ikke

11) Hva kunne du tenke deg å lært mer om ang. lese- og skrivevansker/dysleksi? *

Noen spørsmål om hvilken oppfølging eleven som har deltatt i Literate får på skolen. (Spørsmål 12-15)

12a) Eleven har jobbet med :

sett gjerne flere kryss

 Sammenheng mellom lyd og bokstav Finne første- og sistelyd i ord Lytte ut rim og finne egne rim i ord Stavelser i ord Leskurs Rettskriving Øve på digitale ferdigheter

- Lydbøker
- Andre oppgaver

12b) Beskriv og utdyp det som har vært jobbet/jobbes med for denne aktuelle eleven:
(spørsmål 12-15)

13) Skolen gir følgende hjelp og støtte til denne eleven

(sett gjerne flere kryss)

- Spesialundervisning
- Les- og skrivehjelp i timene
- Utvidet tid på prøver
- Opplæring i Lingdys
- Annen digital opplæring
- Annen hjelp
- Ikke mer hjelp enn andre elever

14) Skolen organiserer hjelp og støtte til denne eleven på følgende måte:

(sett gjerne flere kryss)

- I klasserommet sammen med klassen
- I klasserommet, i en liten gruppe
- I klasserommet med en assistent
- I klasserommet sammen med en pedagog/spesialpedagog
- I en liten gruppe sammen med assistent
- I en liten gruppe sammen med pedagog /spesialpedagog
- Alene med assistent utenfor klasserommet
- Alene med pedagog utenfor klasserommet
- Annet

15) Skolen gir støtte og hjelp i følgende fag for denne eleven:

(sett gjerne flere kryss)

- Norsk
- Engelsk
- Matematikk
- Samfunnsfag/Naturfag/Krle
- Andre fag

Spørsmål om digitale hjelpemidler og ferdigheter(spørsmål 16-21). Svar for den aktuelle eleven sm deltok i Literate.

16a) Har eleven egen pc?

- Ja
- Nei
- Vet ikke
- Annet

16b) Hvis ja, var skolen involvert i søknaden om pc? *

- Ja
- Nei
- Vet ikke

17) Hvilke av disse digitale hjelpemidlene får eleven opplæring i?

(sett gjerne flere kryss)

- Lingdys 4
- Into Word
- Lydbøker
- Lydbøker
- Ti-fingre/ andre touch opplæringsprogrammer
- Andre hjelpemidler
- Vet ikke

18a) Har du som lærer fått opplæring i Lingdys?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

18b) Hvis ja, beskriv kort når, hva og hvordan denne opplæringa ble gitt:

19) Beskriv kort hvilke andre digitale hjelpemidler skolen eventuelt gir opplæring i for eleven:

20) Dersom den aktuelle eleven bruker Lingdys opplever du at hun/han er blitt en trygg bruker av hjelpemidlet?

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

21) Beskriv kort hvilke utfordringer det kan være i opplæringa i digitale ferdigheter:

Spørsmål knyttet til elevens lese- og skriveutvikling (spørsmål 22- 30)

Svar for den aktuelle eleven som har deltatt i Literate.

22) Vi følger elevens leseferdigheter og ser framgang hos eleven

- Helt enig
- Litt enig

- Litt uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

23) Jeg vet hva som fremmer elevens lese- og skriveutvikling

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

24) Beskriv kort det du mener er de viktigste tiltakene for framgang hos eleven

25) Spesialundervisninga og støtten eleven får ruste eleven for ungdomsskolen

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

26) Hvilke tiltak mener du er med på å ruste eleven for ungdomsskolen?

27) Hvis du skulle forbedre på skolens tilbud for denne eleven - hva skulle det være?

Spørsmål knyttet til skolens generelle oppfølging av elever med lese- og skrivevansker/dyseksi.(spørsmål 28-33)

28) På skolen har vi gode rutiner og en felles strategi for hva som er gode tiltak for elever med dysleksi

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

29) Beskriv kort hva som kan være et hinder/utfordring for en felles forståelse av gode tiltak på skolen:

29)Skolen gjennomfører tester og kartlegging av alle elevenes lese- og skriveutvikling rutinemessig i klassene

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig
- Helt uenig
- Vet ikk

30)For elever som skårer under bekymringsgense blir det raskt satt inn tiltak

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig

Helt uenig Vet ikke

31) Hva hindrer eventuelt skolen fra å sette igang tiltak raskt?

32) Beskriv kort det du mener er de viktigste tiltakene for elevene når en avdekker lese- skrivevansker?

33) Hvem samarbeider lærer med når de setter i gang tiltak for elever som strever med lesing og skriving

Sett gjerne flere kryss

 Andre lærere på trinnet Fagleder Foreldrene Drøfter internt i R- team Drøfter med PPT i R-team Andre Ingen Vet ikke

Spørsmål om noen av de forholdene som påvirker elevens trivsel på skolen. (Spørsmål 34- 41)

Svar for den aktuelle eleven som har deltatt i Literate.

34) Jeg gir oppgaver slik at eleven opplever mestring.

 Helt enig Litt enig Litt uenig

Helt uenig Vet ikke

35) Jeg forklarer oppgaver slik at eleven forstår faget

 Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig Vet ikke

36) Jeg opplever at jeg har en god relasjon til eleven

 Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig vet ikke

37) Jeg ser fram til å møte eleven

 Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig Vet ikke

38) Eleven virker glad for å se meg

 Helt enig Litt enig Litt uenig Helt uenig Vet ikke

39) Hva gjør du for at eleven skal oppleve trivsel i arbeidsøktene med tiltakene/spesialundervisning?

40) Trivsel i gruppe/klassen stemmer det at:

I denne gruppa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som de andre og selv om du er annerledes

- Helt enig
- Litt enig
- Litt uenig
- Helt uenig
- Vet ikke

41) Er det andre forhold som ikke er kommet fram i denne spørreundersøkelsen som du mener er viktig

Takk for at du deltok i undersøkelsen :)

[Se nylige endringer i Nettskjema](#)

Vedlegg 7: Oversikt over aspekter, spørsmål og deltakere

Problemstilling	Kvaliteter/aspekter	Spørsmål	Deltaker
Hvordan opplever elever på mellomtrinnet med dysleksi den oppfølgingen de får etter utredning og enkeltvedtak, og hvordan opplever foreldrene og lærerne deres denne oppfølgingen?	Opplevelse av aksept	<p>I denne klassen blir du godtatt selv om du ikke er like flink som de andre, og selv om du er litt annerledes enn andre</p> <p>Klassen til mitt barn er inkluderende.</p> <p>Hvordan foregår den ekstra hjelpa du får?</p> <p>Hvordan foregår den ekstra hjelpa barnet ditt får?</p> <p>Hvordan foregår den ekstra hjelpa til eleven?</p>	<p>Elev og lærer</p> <p>Foreldre</p> <p>Elev</p> <p>Foreldre</p> <p>Lærer</p>
	Opplevelse av positiv relasjon	<p>Jeg opplever at jeg har en god relasjon til eleven</p> <p>Eleven virker glad for å se meg.</p> <p>Jeg liker læreren min</p> <p>Læreren virker glad for å se meg.</p> <p>Barnet mitt har en god relasjon til lærer.</p> <p>Barnet mitt opplever å bli likt av lærer.</p>	<p>Lærer</p> <p>Eleven</p> <p>Foreldre</p>

		Jeg opplever at PPT gjorde en god utredning av mitt barn.	Foreldre
--	--	---	----------

