



Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

«Hvis det var så tydelig fra lærerne sin side at jeg strevde, hvorfor gjorde de ingenting med det?»

En kvalitativ undersøkelse av hvordan elevene selv, støttesystemet og lærere forstår en sen dysleksi diagnose

Henriette Johanne Jacobsen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk. PED-3903. Mai 2024.

Forord

Jeg startet på master i spesialpedagogikk for nesten to år siden ved studiested Alta. Det er ikke å legge skjul på at det har vært to tøffe år, og de har vært fylt med både opp og ned turer. Gjennom disse årene har jeg vært gjennom mange interessante temaer, og jeg har lært mye. Kunnskapen jeg har fått blir å komme til nytte i både arbeidslivet og livet generelt.

I studietiden har jeg fått mange nye vennskap både på skolen, og utenfor skolen. Dette har vært en av faktorene til jeg har kommet meg gjennom disse to årene. Jeg er svært takknemlig for de flotte menneskene jeg har hatt rundt meg.

Masteroppgaven har krevd mye både fysisk og psykisk. Det er blitt brukt mange timer på oppgaven både i ferier og helger. Jeg ser derfor frem til å legge dette kapitlet bak meg.

Til slutt har jeg lyst til å takke flere personer. Jeg vil rette en stor takk til Jørgen Smedsrud som har vært min veileder. Videre vil jeg takke min storebror Amund, tidligere lærer og to familie venner som har lest korrektur. For støtte gjennom hele skoleløpet vil jeg takke min mamma, øvrige familie og en av mine medstudenter. Helt til slutt vil jeg også rette en stor takk til informantgruppen min. Uten dem hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre.

Sammendrag

Det er ca. 5-10% av Norges befolkning som har dysleksi. Denne prosentandelen gjelder også på verdensbasis. Mange av de individene det gjelder har fått påvist dysleksi i sen alder. I dagens samfunn er en avhengig av å kunne lese og skrive, og det gjelder innenfor utdanning, arbeidsmiljø og fritid. Med bakgrunn i dette er problemstillingen min: «*Hvilke faktorer kan spille inn på sen oppdagelse av dysleksi, og hvordan beskriver elevene selv, lærerne og pedagogiske-psykologiske rådgivere årsaker til at dysleksi kan bli oppdaget sent?*». Denne problemstillingen er todelt. Den første delen av problemstillingen presenterer oppgavens teoretiske grunnlag, mens opplevelsene til elevene selv, lærere og pedagogiske-psykologiske rådgivere (PP-rådgivere) belyses gjennom intervjuer. Perspektivene til disse tre gruppene er nyttige å fange opp. I og med at dette er personer som arbeider med og/eller har opplevd hvordan det er å få en sen påvist dysleksi. Det teoretiske grunnlaget for å besvare problemstillingen min tar utgangspunktet i forskjellige definisjoner på dysleksi, hvordan det oppdages, ulike kriterier for å fastslå om dysleksi foreligger, og hva som kan være grunner til at enkelte får dysleksi diagnostisert sent. For å få frem de ulike erfaringene og synspunktene til informantgruppen har jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming, med kvalitative forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Resultatene etter data innsamlingen vil bli drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget. Avslutningsvis er det flere interessante utfall som er blitt redegjort for i drøftingsdelen. Elevene kompenserer/skjuler vanskene sine. Lærerutdanningen gir lite og ingen kunnskap om dysleksi, noe som gjør det vanskelig å vite hvilke kompenserende strategier elevene benytter. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) kan foretrekke å benytte i utredelser kriteriene til Logos fremfor diagnosemanualen. Det kan også oppstå nedskjæringer i PPT, som kan føre til lange ventelister på å bli utredet. «Vente og se»-holdning strider med St. meld. 6. Mindre åpenhet om vansker kan skyldes samfunnet, for lese- og skrivevansker kan bli sett på som avvik.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunnen for temaet	1
1.2	Tidligere forskning og problemstilling	2
1.3	Begrepsavklaring.....	3
1.3.1	Dysleksi.....	3
1.3.2	Opplæringsloven	4
1.4	Oppgavens oppbygging.....	4
1.4.1	Kapitlenes oppbygging.....	4
2	Teori	6
2.1	Definisjon av dysleksi	6
2.2	Hvordan blir dysleksi oppdaget?.....	7
2.2.1	Ulike måter instanser kan oppdage at elever har lese- og skrivevansker.....	7
2.2.2	Behov for spesialundervisning	8
2.2.3	Tidlig identifisering.....	8
2.2.4	Karakteristiske trekk på dysleksi.....	9
2.3	Kriterier for å kunne få påvist dysleksi	9
2.3.1	Kartleggingsverktøyet Logos	9
2.3.2	Andre kriterier	9
2.4	Sen oppdagelse av dysleksi	10
2.5	Hvorfor oppdages dysleksi sent?.....	10
2.5.1	Vanskebildet.....	10
2.5.2	Skoler	11
2.5.3	Skolemiljøet	11
2.5.4	Lærere.....	12
2.5.5	Relasjonsbygging	13

2.5.6	Negative holdning	13
2.5.7	Kompenserende ferdigheter/skjuling av vanskene sine	13
2.5.8	Økonomi.....	15
2.5.9	Samfunnet.....	15
3	Metode.....	17
3.1	Kvalitativt forskningsintervju	17
3.1.1	Semistrukturert intervju.....	18
3.2	Vitenskapsteoretisk forankring	18
3.2.1	Fenomenologi og Hermeneutikk.....	18
3.3	Utvalg og intervjuguide.....	19
3.3.1	Utvalg	19
3.3.2	Intervjuguide	20
3.4	Gjennomføring av intervjuene	20
3.5	Etter datainnsamling.....	22
3.5.1	Transkribering	22
3.5.2	Analyse.....	23
3.6	Forskningsetikk	24
3.7	Kvalitet	24
3.7.1	Reliabilitet	25
3.7.2	Validitet.....	26
4	Resultater.....	28
4.1	Bakgrunn	28
4.1.1	Elevinformantene	28
4.1.2	Lærerinformantene	28
4.1.3	PP-rådgivere	30
4.2	Erfaringer	30

4.2.1	Erfaringer tilknyttet skole.....	30
4.2.2	Erfaringer tilknyttet foresatte	32
4.3	Kjennetegn, kriterier, oppdagelse av dysleksi og grader av dysleksi.....	34
4.3.1	Kjennetegn	34
4.3.2	Kriterier	34
4.3.3	Hvordan oppdages det?	35
4.3.4	Når dysleksi er blitt påvist.....	36
4.4	Mulige årsaker.....	36
4.4.1	Elevenes tanker rundt sin sene påvisning av dysleksi.....	36
4.4.2	Lærernes tanker rundt sen påvisning av dysleksi.....	38
4.4.3	PP-rådgiveres tanker rundt sen påvisning av dysleksi	40
4.5	Konsekvenser	40
5	Drøfting	43
5.1	Elevenes tanker rundt sin sene oppdagelse av dysleksi	43
5.2	Hvilken kompetanse har lærerne på dysleksi?	45
5.2.1	Hva inneholder lærerutdanningen om dysleksi?	45
5.2.2	Tilleggskompetanse.....	46
5.2.3	Hvordan oppdager lærere lese- og skrivevansker?	47
5.2.4	Faktorer som spiller inn på sen oppdagelse av dysleksi.....	48
5.3	Hvordan utreder PPT for dysleksi?	49
5.3.1	Fremgangsmåte	49
5.3.2	Hva kjennetegner en person med dysleksi?	50
5.3.3	Hvilke kriterier gjelder for å kunne få påvist dysleksi?	50
5.3.4	Grader av dysleksi.....	51
5.4	Hva er konsekvensene ved sen påvisning?	51
6	Avslutning	54

6.1	Konklusjon	54
6.2	Videre forskning og oppfordring.....	55
	Referanseliste	56
	Vedlegg 1: Godkjennelse fra personvernombudet SIKT	60
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	61
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv/Samtykkeskjema.....	65

1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg begrunne valg som er blitt gjort opp mot min problemstilling. Oppgaven skal overordnet omhandle dysleksi og mer spesifikt sen oppdagelse av dysleksi. Det blir med bakgrunn i dette hensiktsmessig å redegjøre for utbredelsen av denne lidelsen blant befolkningen. Ifølge Dysleksi Norge har ca. 5 % av Norges befolkning spesifikke lese- og skrivevansker, i slik grad at det kan betegnes som dysleksi. De påpeker videre at noen studier kan vise at det er 10 % som har spesifikke lese- og skrivevansker, og årsaken til dette er at det legges til grunn ulike definisjoner og kriterier på dysleksi (Dysleksi Norge, u.å.). Det kan også hende at mange ikke får påvist dysleksi (Sabatini, 2022, s. 73). På verdensbasis har ca. 5-10 % av verdens befolkning dysleksi (Knight, 2018, s. 207).

1.1 Bakgrunnen for temaet

Som nevnt innledningsvis vil denne oppgaven omhandle dysleksi, men mer spesifikt sent oppdaget dysleksi. Det er flere årsaker til at jeg har valgt å skrive om denne tematikken. For det første har jeg selv dysleksi, og fikk ikke påvist dette før i sjetten klasse. Slik jeg ser det, er dette sent å få påvist dysleksi. For eksempel kan dette påvirke overgangen til ungdomsskolen der elevene får karakterer og det stilles noe høyere krav til lesing- og skriving. Disse karakterene er en avhengig av for å kunne få et vitnemål, som igjen avgjør om en kan fortsette til videregående skole. For det andre anser jeg det som viktig å finne ut hvilke faktorer som spiller inn på at enkelte elever får dysleksi påvist senere enn andre og hvilke refleksjoner elever som mottar en sen dysleksi diagnose har over egen skolegang. Når disse faktorene blir synlige, kan det bli enklere å være mer oppmerksom på og i større grad ta hensyn til at enkelte elever skjuler vanskene sine mer enn andre. En tredje grunn er at jeg ønsker en bedre forståelse av dysleksi, og hvorfor noen får påvist dette relativt sent. Masteroppgaven er en god mulighet til å fordype seg i dette temaet.

¹Lesing og skriving er grunnleggende ferdighet som en er avhengig av for å kunne komme seg fremover i livet. Konsekvensene kan være mange dersom man ikke tilegner seg disse egenskapene. Det kan blant annet skape problemer for videre utdanning og yrkesliv (Høigård, 2019, s. 243). Disse ferdighetene påvirker også individenes sosiale liv, for samfunnet vi lever i bærer stort preg av sosiale plattformer som eksempelvis Facebook (Akyol et al., 2021, s. 280). Viktigheten av å tilrettelegge for en elev som strever med å knekke lesekode er derfor stor. Problemene kan blant annet bli verre dersom eleven ikke får hjelp (Høigård, 2019, s. 243). Jeg vil i neste avsnitt presentere min hovedproblemstilling for denne oppgaven.

1.2 Tidligere forskning og problemstilling

Før jeg presenterer min problemstilling er det hensiktsmessig å se på tidligere forskning. Dysleksi er svært vanlig over hele verden (Knight, 2018, s. 208). Siden dysleksi er svært vanlig finnes det også mye forskning på området, men jeg opplever likevel at det er lite som kommer opp når jeg søker på sen oppdagelse av dysleksi. Formålet med denne oppgaven er å finne ut hvilke faktorer som påvirker sen påvisning av dysleksi og hvordan elevene selv opplever å få påvist dysleksi sent. Når disse faktorene er blitt belyst kan det kanskje være enklere å forebygge at elever i dagens samfunn ikke får påvist dysleksi sent. Før jeg redegjør for dysleksi som begrep, er det naturlig å oppgi problemstillingen for oppgaven, den er som følger:

«Hvilke faktorer kan spille inn på sen oppdagelse av dysleksi, og hvordan beskriver elevene selv, lærerne og pedagogiske-psykologiske rådgivere årsaker til at dysleksi kan bli oppdaget sent?».

For å se nærmere på denne tematikken har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju, og informantgruppene er tredelt og består av elever, lærere og pedagogiske-psykologiske rådgivere (PP-rådgivere).

¹ Deler av dette avsnittet kan ha likheter med prosjektskissen min. Emnekode: PED-3059, Levert: vår 2023 (Jacobsen).

1.3 Begrepsavklaring

I denne begrepsavklaringsdelen skal jeg til å definere, og forklare begrepet dysleksi slik det brukes i Norge. Jeg kommer også til å oppklare begrepsbruken i oppgaven tilknyttet opplæringsloven.

1.3.1 Dysleksi

Verdens helseorganisasjon har utviklet en systematisering av blant annet ulike diagnoser (E-helse, u.å.-a). Denne systematiseringen heter «International Classification of Diseases» (ICD) (World Health Organization, u.å.). Det er mange land som bruker dette systemet, og Norge er et av dem. Norge bruker blant annet ICD-10, men arbeider mot å ta i bruk ICD-11 (E-helse, u.å.-a). Ifølge ICD-10 går dysleksi under koden F81.0 som tilsier at det er en spesifikk leseforstyrrelse (E-helse, u.å.-b). En spesifikk leseforstyrrelse innebærer å ha en utviklingsforstyrrelse knyttet til leseferdigheter. Dette dreier seg ikke om kognitiv alder, synshemninger eller undervisning som ikke fungerer. Evner som spesifikke leseforstyrrelser påvirker er blant annet leseforståelse, evne til å kjenne igjen ord, høytlesning og vanskeligheter ved gjennomføring av oppgaver som krever lesning. Vansker med stavelser kan komme som et tillegg, og kan vare i lengre tid i etterkant av at lesingen er blitt bedre. Bakgrunnen for spesifikke leseforstyrrelser kan komme av problemer med språkutvikling (E-helse, u.å.-b).

Spesifikk leseforstyrrelse går overordnet under utviklingsforstyrrelser inne i kodesystemet ICD-10. Under dette punktet ligger spesifikke leseforstyrrelser under spesifikke utviklingsforstyrrelser av skoleferdigheter og lærevansker igjen. Det ligger flere punkter under utviklingsforstyrrelser, og de har noen felles trekk. De oppstår i barndommen, gir biologiske hemninger i sentralnervesystemet (mangler eller treg utvikling) og dette skjer jevnt. Det er som oftest språkfunksjonen som er utsatt. Vanskene har vært der helt siden den ved sikkert grunnlag kan påvises. Når de som er utsatt er blitt eldre kan enten vanskene forsvinne eller bli mildere. Videre under det neste punktet påpekes det at tidlig i skoleløpet ligger det komplikasjoner for å tilegne seg skoleferdigheter. Dette er ikke bare på grunn av undervisning som ikke fungerer, psykisk utviklingshemning eller skader/sykdommer i hjernen. Ut fra disse forklaringene betegnes ikke dysleksi som en diagnose, men mer som en lærevanske. Dette er noe jeg ble bevisst på underveis i denne oppgaven, og det er derfor jeg i min intervjuguide betegner dysleksi som en diagnose (E-helse, u.å.-b)

1.3.2 Opplæringsloven

Denne oppgaven kommer til å ta utgangspunktet i deler av opplæringsloven. Oppgaven blir blant annet å ta utgangspunkt i §1-3 *Tilpassa opplæring*, §1-4 *Tidlig innsats på 1. til 4. trinn*, §5-1 *Rett til spesialundervisning* og §5-6 *Pedagogisk-psykologisk teneste* (Opplæringslova, 1998). Med bakgrunn i dette er det viktig å presisere at 1. august 2024 trer det i kraft en ny opplæringslov. Det er mange ting som står i den gamle loven som kommer til å videreføres (Utdanningsdirektoratet, 2024a). Flere av paragrafene som er nevnt endrer blant annet navn, og får noen justeringer som skal gjøre dem klarere. Tidlig innsats skal endre navn til *Intensiv opplæring*, og spesialundervisning skal endres til *Individuelt tilrettelagt opplæring*. For enkelte av de nevnte lovene blir også flere elevgrupper inkludert (Utdanningsdirektoratet, 2024b). På grunn av at disse endringene ikke trer i kraft før i august velger jeg i skrivende stund å forholde meg til loven slik den enda står.

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven min består av seks ulike kapitler, og da er både innledning og avslutning også en del av dem.

1.4.1 Kapitlenes oppbygging

I kapittel to av oppgaven min skal jeg ta for meg teorien som skal brukes i oppgaven. I korte trekk vil teoridelen min ta for seg definisjon på dysleksi, hvordan det blir oppdaget, kriterier for å få det, sen oppdagelse av dysleksi og ulike grunner til at det oppdages sent.

Kapittel tre tar for seg metoden jeg har brukt i denne oppgaven. Kapitlet består av flere punkter som blant annet valg av metode, og hva som inneholder i et kvalitativt forskningsintervju og semistrukturert intervju. Videre kommer den vitenskapsteoretiske forankringen som oppgaven bygger på, utvalg og intervjuguide, gjennomføring, etterarbeid, forskningsetikk og kvalitet.

Det som kom frem gjennom de semistrukturerte intervjuene presenteres i kapittel fire. I denne delen kommer ulike meninger og erfaringer tilknyttet dysleksi. De kommer fra elever, lærere og PP-rådgivere. Gjennom denne presentasjonen er det tilknyttet litt teori, for å få en bedre forståelse

I det nest siste kapitlet kommer drøftingen. Denne delen består av fire hovedtema med flere undertema. De handler om elevens tanker rundt sen påvisning av dysleksi, lærernes

kompetanse på dysleksi, hvordan PPT utreder for dysleksi og konsekvenser ved sen påvisning av dysleksi.

I det siste kapitlet kommer en konklusjon, og forslag til eventuelt videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for relevant teori, som danner grunnlaget for denne avhandlingens forsøk på å besvare problemstillingen min. Det første temaet i teorien tar for seg to definisjoner på dysleksi. Deretter ulike underpunkter på hvordan dysleksi blir oppdaget. Videre beskriver jeg ulike kriterier for å kunne få påvist dysleksi. Deretter vil jeg beskrive mulige forklaringer på sen oppdagelse av dysleksi. Til slutt kommer ulike punkter knyttet til hvorfor dysleksi blir oppdaget sent.

2.1 Definisjon av dysleksi

Det finnes mange ulike definisjoner på dysleksi. I forrige kapittel presenterte jeg definisjonen til diagnosemanualen ICD-10, som blant annet Norge benytter seg av. På bakgrunn av dette ønsker jeg videre å se på definisjonen til DSM-5.

DSM-5 står for «*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*», videre påpeker tallet fem at dette er den femte utgaven. Denne manualen inneholder en oversikt over ulike diagnoser og psykiske lidelser (American Psychiatric, 2013, s. 5). I denne manualen betegnes dysleksi som en spesifikk læringsforstyrrelse (American Psychiatric, 2013, s. 66). De definerer dysleksi slik oversatt til norsk:

Lesing av ord upresist og tregt, strever med å forstå det en leser, har utfordringer med staving og strever med uttrykk som er skrevet (American Psychiatric, 2013, s. 66).

Videre i denne manualen beskrives det i hvilken sammenheng dysleksibetegnelsen brukes. Denne betegnelsen blir blant annet brukt når en rekke lærevansker er kombinert. Det er blant annet problemer med ordgjenkjenning, dekoding og staving. Forståelse av det en leser er også en del av denne kombinasjonen (American Psychiatric, 2013, s. 67).

Denne definisjonen og forklaringen er nokså generell, og det samme kan en muligens si om ICD-10. De blir generelle som følge av at det er flere og andre typer lærevansker som blir diagnostisert med stort sett de samme kriterier som dysleksi. Dette er en viktig bakgrunn for hvorfor det finnes så mange ulike definisjoner på dysleksi, og at PP-rådgivere som utreder for dysleksi benytter seg mer av kriteriene til Logos (Monsrud & Andersen, 2024). Jeg ønsker videre å se på en annen definisjon på dysleksi som er mer utfyllende, slik som Rose (2009, s. 30) sin er. Presentasjonen av definisjonen har jeg oversatt til norsk, og utelukket enkelte deler:

Dysleksi er en lærevanske, og påvirker lesing av ord flytende og staving. De som har dysleksi har problemer med bevissthet knyttet til det fonologiske, både verbal hukommelse og behandlingshastighet. Dysleksi kan variere fra person til person. Det betyr at en kan streve med forskjellige ting. Lærevansken har ikke konkrete grenser. Det kan oppstå tilleggsvansker. Gjennom utredning kan en se om det er svak, mild eller alvorlig dysleksi (Rose, 2009, s. 30).

2.2 Hvordan blir dysleksi oppdaget?

I denne delen av teorikapittelet skal jeg se på hvordan dysleksi kan oppdages. Det skal jeg gjøre gjennom å se på den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Deretter skal jeg se på hva som indikerer at en elev har behov for spesialundervisning.

2.2.1 Ulike måter instanser kan oppdage at elever har lese- og skrivevansker

Det finnes en fremgangsmåte for å kunne få påvist dysleksi og oppnå spesialundervisning, og denne fremgangsmåten består av seks steg. I denne sammenhengen skal en kun se på de tre første stegene for det er de som er mest relevant. Første steg handler om bekymring for om en elev får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Denne bekymringen kan komme fra både eleven selv, foresatte og lærere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Før en eventuell utredning av eleven som har problemer med lesing, blir tidlig innsats utløst. Ifølge Opplæringslova (1998, §1-4) skal tidlig innsats benyttes dersom det er en viss risiko for at en elev kommer til å ligge under normalen i lesing. Dette innebærer å gi intensiv opplæring en viss periode, for å kunne forbedre leseferdighetene (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Dersom ikke den intensive opplæringen fungerer går en til steg to. I steg to utarbeider rektor en henvisning med samtykke fra elev og foresatte, som sendes til PPT. Neste fase innebærer at PPT lager en sakkyndig vurdering. Denne vurderingen består av utredning og tilråding (Utdanningsdirektoratet, 2017). Under utredning ser blant annet PPT om hva vanskene til eleven er, og finner ut av hvorfor de ikke får tilstrekkelig utbytte fra den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

På skolen pleier elevene blant annet å gjennomføre nasjonale prøver i lesing. Dette er en test som gir resultater på hvordan elevenes leseferdigheter er (Utdanningsdirektoratet, 2023). Gjennom denne testen kan lærerne forhåpentligvis fange opp elever som har problemer med lesing. Det kan da hende at noen av disse elevene har dysleksi. For å kunne avdekke dette må en benytte seg av prøver som er laget for å utrede for dysleksi. Det finnes flere forskjellige

typer tester som er laget for å utrede dysleksi, men denne oppgaven blir å ta utgangspunktet i Logos (Monsrud & Andersen, 2024). En Logos test (se kapittel 2.3.1) blir som oftest tatt av PPT, men kan bli tatt av enkelte skoler som er sertifisert for å ta en slik test (Monsrud & Andersen, 2024). Hvis en lærer oppdager at et barn har problemer med lesing gjennom nasjonale prøver, kan de undersøke dette nærmere gjennom et individperspektiv.

I en podkast som handler om hva dysleksi er, påpekes det at dysleksi ikke er en diagnose. Dette blir også presisert i begynnelsen av denne oppgaven. Det er som oftest PPT som utreder elever eller voksne for dysleksi, og da kan de enten ha dysleksi eller ikke. Dersom dysleksi hadde vært en diagnose ville ikke PPT vært i stand til å utrede for dette, fordi diagnoser stilles hos helsevesenet (Wandem, 2024).

2.2.2 Behov for spesialundervisning

For å være kandidat for blant annet spesialundervisning må eleven ikke ha tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998, §5-1). Elever som blir identifisert tidlig kan oppnå å få spesialundervisning, og ulike tilpasninger. Det kan hende at sent identifiserte elever ikke har fått samme tilbud på småskolen, kontra de som ble oppdaget tidlig (Bazen et al., 2020, s. 372). Dette er litt annerledes dersom vanskene ligger innenfor normalnivået tidlig i skoleløpet, for da er det ikke behov for tilrettelegging (Bazen et al., 2020, s. 360). Dette kan også variere i henhold til at elever med dysleksi er ulike, men har likevel fellestrekk (Aas, 2021, s. 13).

Miljøet rundt eleven som har dysleksi er med på å påvirke hvor sterk eller svak dysleksien utarter seg. Det som blir påvirket i de ulike miljøene er blant annet det kognitive, språket og den sosiale biten, men miljøet kan enten forsterke eller svekke symptomene på dysleksi. Dersom eleven oppnår god støtte fra blant annet en spesialpedagog kan dette være med på å påvirke alvorlighetsgraden av dysleksien (Lyster, 2019, s. 19).

2.2.3 Tidlig identifisering

Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) har barnehager og skoler ansvaret for at barn og unge skal bli klare til utdanning og arbeid. Læreplanverket består av de grunnleggende ferdighetene: muntlige ferdigheter, lese, skrive, regne og digitale ferdigheter. Barnehager og skoler har derfor ansvaret for at individene som inngår her skal kunne de grunnleggende ferdighetene før grunnskolen er ferdig (Meld. St. 6 (2019-2020)). Under samme melding står det også at det stilles krav til de voksne. Det står at barna skal få hjelp til å knekke lesekoden, hvis det

oppstår utfordringer knyttet til den. Videre står det at barna skal få oppleve mestring (Meld. St. 6 (2019-2020)). Statlig pedagogisk tjeneste (Statped) påpeker at tegn på dysleksi bør oppdages så tidlig som i første klasse, og når tegn på dysleksi blir oppdaget, er det viktig å starte med tiltak (Statped, 2023).

2.2.4 Karakteristiske trekk på dysleksi

Det finnes noen karakteristiske trekk hos elever som har dysleksi. Det første er at koding av ord ikke kommer automatisk. Dette innebærer at eleven kan lese ord riktig, men avkodingen av ord tar tid. Elevene har som regel lav lesehastighet, og har ikke flyt i lesingen (Høien & Lundberg, 2012, s. 33). Trekk to innebærer rettskrivingsvansker. Det tredje trekket er varige lesevansker. Nest siste trekk handler om problemer med lytte- og leseforståelse. Til slutt kommer en til siste trekk som viser at dysleksi kan arves (Høien & Lundberg, 2012, s. 34).

2.3 Kriterier for å kunne få påvist dysleksi

2.3.1 Kartleggingsverktøyet Logos

Det finnes ulike tester en kan benytte seg av, for å kunne avdekke dysleksi. En av disse testene er blant annet Logos. Denne testen er blant annet laget for grunnskoletrinn og voksne. Testen består av tre ulike oppgavesett (Høien & Lundberg, 2012, s. 204). I testen ses det på følgende sju indikatorer, nemlig leseflyt, avkodingsferdigheter av ord, lesing innenfor det fonologiske og ortografiske, lytteforståelse, ferdigheter i rettskriving og permanente lesevansker. For å kunne avgjøre om en person har dysleksi eller ikke, må tre av fem kriterier være oppfylt og fremstå som svært alvorlige vansker. Dette gjelder kun de første fem kriteriene. Den endelige påvisningen kan ikke fastsettes før individet har gjennomført tiltak basert på resultatene etter logos testen (Høien & Lundberg, 2012, s. 212-213). I henhold til de som har utviklet de ulike testene skal en ikke følge grenseverdiene slavisk, men se på den helhetlige vurderingen og se på informasjonen som ligger til grunn (Wandem, 2024).

2.3.2 Andre kriterier

I en undersøkelse som ble gjort i henhold til kriterier for å få påvist dysleksi kom det frem interessante svar. Det ble blant annet spurt om hvilke kriterier som ble vektlagt. Deltagerne svarte da at de vektla Logos sine kriteier fremfor ICD-10 og DSM. Dette tilsier at PPT baserer seg mest på kartleggingsverktøyene fremfor kriteriene i diagnosemanualen. Videre i undersøkelsen kommer det frem at PPT ser på informasjon fra både elev og foresatte. PPT tar

også med i sin vurdering resultatene fra testene skolen har gjennomført, blant annet fra nasjonale prøver (Monsrud & Andersen, 2024).

2.4 Sen oppdagelse av dysleksi

Ifølge en rapport fra Dysleksi Norge (2021) om utredning av blant annet lese- og skrivevansker, får 51% påvist dysleksi tidlig. De resterende 49 prosentene får påvist dysleksi på ungdomsskolen og i voksen alder (Solem, 2021, s. 12). I artikkelen «Dysleksi-kartlegging til besvær» er det gjennomført en studie, og deler av denne studien omhandler sein påvisning av dysleksi. Studien regner sent fra sjette klasse og senere. Det var blant annet 70 representanter fra PPT med i studien. Et av spørsmålene som ble stilt var hvor ofte elever får påvist dysleksi sent. 59% av de 70 respondentene svarte at dette skjedde svært ofte (Monsrud & Andersen, 2024).

2.5 Hvorfor oppdages dysleksi sent?

2.5.1 Vanskebildet

Dysleksi kan være forskjellig fra elev til elev, men det er fortsatt noen fellestrekk. Det kan blant annet hende at noen ikke utvikler lese- og skrivevansker før senere i livet. For andre kan det hende at vanskene var der tidlig, men de ble ikke identifisert før senere (Bree et al., 2022, s. 278). Elever som ble identifisert sent kan blant annet ha vist normale ferdigheter i lesing og skriving tidlig i skoleløpet. Det er ikke før senere i skoleløpet de utvikler lese- og skrivevansker, og på dette tidspunktet er det grunnlag for å kunne bli utredet. På samme tidspunkt kan en også se felles trekk med vanskebildet til de som ble identifisert tidlig (Bazen et al., 2020, s. 360). Når en sammenligner elever som har blitt identifisert tidlig og sent i henhold til vanskene, er forskjellene for små til å si at det er noen forskjell (Bazen et al., 2020, s. 373).

Andre som har lese- og skrivevansker, kan vise få tegn på at de har det. De få tegnene de viser er ikke kritiske nok til at en blir oppdaget. Ettersom vanskelighetsgraden øker kan dette bli oppdaget når eleven starter i for eksempel ungdomsskolen. (Bazen et al., 2020, s. 360). De som ble sent identifisert kan tidlig i skoleløpet også ha vist vansker som har blitt ignorert, eller vært flink til å kompensere for disse vanskene. Dette kan de ha gjort ved bruk av ordforråd og intelligens. Disse strategiene holder ikke på blant annet ungdomsskolen på grunn

av at det stilles høyere krav. Dette kan være med på å identifisere elever med lese- og skrivevansker (Bazen et al., 2020, s. 360-361).

2.5.2 Skoler

Det er mange skoler som ikke har rutiner dersom de oppdager, eller får beskjed om at en elev har dysleksi. For de som har dette ligger det i deres læreplan, og de påpeker at de samarbeider med elev og foresatte. I læreplanen har de kalt det for vedvarende lese- og skrivevansker, og ikke dysleksi (Dymock & Nicholson, 2022, s. 339). Det var også mange skoler som ikke så etter om noen hadde dysleksi eller ikke (Dymock & Nicholson, 2022, s. 339-340). Enkelte skoler mangler også kompetanse til å oppdage de elevene som trenger å kartlegges videre. På disse skolene blir det som oftest satt i gang tiltak, men det skjer uten at de vet hva eleven strever med. Dette kan tyde på at skolene dette gjelder ikke har systemer som fungerer. Det er ingen klarhet i hvordan en skal gå fra bekymring og videre til at eleven blir utredet (Aas, 2021, s. 47).

Det kan være mange elever, foresatte og lærere som ikke vet hva dysleksi innebærer. Dette er viktig informasjon som bør gis, for å kunne få en bedre forståelse (Singer, 2007, s. 330).

Gjennom en bredere forståelse kan det være enklere for eleven som strever å dele dette med sine medelever og lærere (Singer, 2007, s. 326). Dette kan føre til at de kan være behjelpelig med skolearbeidet, og de kan fortelle om dysleksi til andre elever på skolen (Singer, 2007, s. 328). Mangel på informasjon om dysleksi kan blant annet føre til at foresatte ikke aksepter at barnet deres strever. Dette kan føre til at de presser barnet sitt i forhold til skolearbeidet. Elever som strever og ikke vet om dysleksi kan blant annet utvikle et negativt selvbilde (Singer, 2007, s. 327).

2.5.3 Skolemiljøet

Det har stor betydning at lærere arbeider med miljøet i klasserommet. Når elevene i en klasse blir godt kjent med hverandre skaper det en trygghet, og bidrar til læring for alle. Dette kan skapes gjennom å rette oppmerksomheten på regler, normer og interesser. Klasseturer er en fin måte å bli bedre kjent med hverandre (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 216). Det kan være mange lærere som ønsker å skape et inkluderende læringsmiljø, men som mangler selvtillit for å kunne skape læring for alle elevene (Morin, 2020). Ifølge en artikkel som handler om lærerperspektivet på dysleksi, beskrives det motsatte til dette. Det vil si at lærere

med høy selvtillit i sin undervisning har bedre forutsetninger til å hjelpe elever som strever (Dymock & Nicholson, 2022, s. 336).

Noen elever i klasserommet skjuler sine dårlige presentasjoner. Dette gjør de blant annet for at de er redde for å bli mobbet (Singer, 2007, s. 326). I etterkant av ulike tester kan de finne på å unngå samtaler som gjelder prestasjonene sine, for de ønsker ikke å bli framstilt som dumme. Elevene dette gjelder kan også være redde for å spørre lærerne om hjelp, for de tenker at da får alle i klassen vite at de strever (Singer, 2007, s. 327).

2.5.4 Lærere

Lærerne på skolen prøver ideelt sett å tilpasse undervisningsoppleggene sine, for at det skal fungere for alle elevene i klasserommet. De fleste av disse oppleggene baserer seg på at elevene er nødt til å lese og skrive. Dette er med på å bidra til at elever som strever med disse ferdighetene mister motivasjon. Kompetansen lærerne besitter når det gjelder utvikling av lesing og skriving kan være varierende. I klasserommet kan dette være en utfordring å oppdage med tanke på at fokuset ligger på faget (Myrstad, 2021).

Det ble gjort en undersøkelse blant lærere som handlet om dysleksi. Alle mente de hadde et stort ansvar for å hjelpe elever som har dysleksi. Kunnskapsnivået deres for å kunne undervise elever med dysleksi ble vurdert til middels. Noen svarte at de hadde høy kompetanse, fordi de har hatt opplæring på dette område. Andre svarte at de hadde mangel på opplæring, trening og at det også handlet om ressurser (Dymock & Nicholson, 2022, s. 337). Videre ble det spurt om hvor fornøyde de var med opplæringen, ressursene og hjelpen som var tilgjengelig. De fleste svarte at de ikke var fornøyde, men de som oppga at de var fornøyde kunne ikke si seg helt fornøyde. Grunnen til dette var at når lærerne ble usikre måtte de søke å finne egne ressurser. Det var også svært kostbart med ressurser til små skoler. Opplæringen var mye av grunnen til at de fleste var misfornøyde (Dymock & Nicholson, 2022, s. 338). Det kan også hende at mange lærere ikke har kompetanse til å vite hva de skal se etter i klasserommet (Aas, 2021, s. 47).

Det er ikke lærerens jobb å utrede elever for dysleksi, men det er viktig at de har kjennskap til tegn ved dysleksi. På den måten er det enklere for dem å identifisere elever som viser tegn på lese- og skrivevansker slik at elevene skal få hjelp (Knight, 2018, s. 209). I en studie fra England og Wales deltok ca. 2570 lærere. Studien innebar å finne ut hvilken opplæring de hadde mottatt, og påvirkningen av den i praksis (Knight, 2018, s. 212). I henhold til lærerutdanningen de hadde gjennomgått svarte 71,8% at de ikke hadde fått tilstrekkelig

kunnskap om dysleksi. Av samme antall lærere svarte 50,4% at de ikke hadde fått opplæring på dette i etterkant av utdanning (Knight, 2018, s. 214). Dette tilsier at det ikke er lærerne sin feil at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om dysleksi, men det er utdanningsinstitusjonene sin (Knight, 2018, s. 216).

Ifølge opplæringsloven § 1-3 skal undervisningen tilpasses etter elevens evner (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette gjelder både i den ordinære undervisningen og i spesialundervisningen. Dersom læreren er flink til å differensiere undervisningen slik at alle har utbytte av opplæringen, minimeres sjansene for at det skal være behov for spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 26).

2.5.5 Relasjonsbygging

En relasjon innebærer et forhold mellom mennesker. For at en relasjon skal være positiv må den innebære meningsfulle samspill, der begge parter ikke skal kunne føle på å bli krenket. For å kunne skape slike relasjoner mellom elever må lærerne være trygge i seg selv, ha forståelse for samspillsprosesser og kunne forstå begge sider (Aas & Buli-Holmberg, 2021, s. 79). Lærer-elev relasjonen gjør det tryggere på skolen, og gir muligheter for mestring og motivasjon til å gjøre skolearbeid (Aas & Buli-Holmberg, 2021, s. 80). For å kunne skape en skole som er inkluderende for alle er det viktig at læreren kjenner elevene sine. Det er blant annet fordelaktig hvis læreren vet om elevens sterke sider, interesser og hjemmeforhold. Dette er med på at læreren kan møte hver enkelt elev på en god måte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 215).

2.5.6 Negative holdning

«Vente og se»-holdning er en tankegang som innebærer at en venter og ser om for eksempel en lærevanske hos en elev blir bedre av seg selv (Morin, 2020). Enkelte lærere kan ha et slikt tankesett, og poengtere at eleven dette gjelder ikke arbeider hardt nok (Morin, 2020). Det kan være andre holdninger som er negativt rettet mot lese- og skrivevansker. De kan komme fra blant annet skolen eller fra foresatte. Elevene som strever med disse ferdighetene, og møter disse holdningene kan utvikle negative følelser knyttet til seg selv (Kong, 2012, s. 129-132)

2.5.7 Kompenserende ferdigheter/skjuling av vanskene sine

Barn og unge som har uoppdaget dysleksi, kan være flink til å kompensere for at de strever med lesing og skriving. Dette kan føre til at dem det gjelder ikke blir utredet for dysleksi. De som kompenserer, gjør dette på forskjellige måter. Det kan blant annet være på grunn av at

hjernen vår er «plastisk», som betyr at den er flink til å tilpasse seg stimuliene rundt (Myrstad, 2021).

Det finnes flere måter elever kan kompensere for ferdighetene lese og skrive. En av strategiene elevene benytter seg av når de leser er det visuelle, for de kjenner igjen ordbildet. Dette er ikke en del av god lesing med tanke på at lyden blir utelukket fra ordbildet. Elevene som kompenserer, kan i perioder ha god tekstforståelse i lesing og lytting. De kan blant annet uttrykke at avkodingen er automatisert, gjenkjenner ordbilder og stavelser, men dette stemmer ikke. I realiteten strever de med å se sammenhenger (Myrstad, 2021).

Innenfor skriving kompenserer mange elever gjennom å mestre håndskrift på en god måte. Når elevene skriver av ord, ligger det ingen forståelse tilknyttet lyd til bokstaver eller bokstavenes sammenkobling. Dette skjer på grunn av at elevene tegner ordene. I situasjoner elevene må skrive egne ord, lurer de seg unna gjennom å si at de ikke vet hva de skal skrive. Grunnen til dette er at de ikke har kunnskap til å formulere ordene (Myrstad, 2021).

Før ble lesing og skriving sett på som separate ferdigheter, og det gjorde det vanskelig å fange opp lese- og skrivevansker. Det er som oftest gjennom skrivingen en kan avdekke elevens strategier for å kompensere. Lese- og skrivevansker vil også komme frem senere i utviklingen av disse ferdighetene. Vanskene kan avdekkes gjennom dårlig lesing og skrivefeil. Dette bør avdekkes allerede i tredjeklasse, for senere vil det være for sent (Myrstad, 2021).

En annen måte elever kan kompensere for manglende lese- og skriveferdigheter på, er gjennom å arbeide hardt. De har som regel gode vaner når de skal arbeide med skolearbeidet, og de øver mye. Når de gjennomfører en kartleggingsprøve ligger resultatene ofte over faresonene (Aas, 2021, s. 46)

Sammensatte lærevansker er en kombinasjon av generelle og spesifikke lærevansker. Generelle lærevansker er i korte trekk vanskeligheter med å lære det meste. Spesifikke lærevansker er vansker på bestemte avgrensede områder. Dette kan blant annet være innenfor lesing, skriving og matematikk. Innenfor sammensatte lærevansker kan det være flere enn to vansker som er kombinert. Elever som har, sammensatte lærevansker kan utvikle atferd som hemmer dem fra å lære (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 70-71). Atferden elevene kan vise da er rastløshet, problemer med konsentrasjonen, uro og at de trekker seg tilbake (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 97). Atferdsvansker kan være en måte barn kan skjule at de strever med lesing og skriving. Det er slik at dersom et barn strever med å lese og skrive, kan barnet bli svært frustrert å begynne å utagere (Manger et al., 2008, s. 125-127). Utfordringer

med dette kan være å finne ut hva som er primær og sekundær vansken (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 71)

2.5.8 Økonomi

På skolen ligger det et økt ansvar gjennom opplæringsloven §1-4. Denne paragrafen blir også gjort rede for tidligere i teorikapittelet. Det betyr at skolen har ansvar fra 1-4. klasse å gi barn og unge intensiv opplæring dersom de har problemer med blant annet lesing og skriving. Dette innebærer å prøve ut ulike tiltak før de eventuelt kontakter PPT. Mange skoler og lærere tenker at dersom en elev får påvist dysleksi fører dette automatisk til spesialundervisning. Dette kan blant annet dreie seg om ressursene skolen har (Avler, 2023).

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er lovpålagt å ha i både hver kommune og fylkeskommune (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Denne tjenesten skal bistå skolene når det gjelder utvikling av kompetanse og organisering, for å kunne legge til rette for blant annet elever som trenger det (Opplæringslova, 1998, § 5-6). På skoler og barnehager finnes det en bemanningsnorm, men i PPT finnes det ingen. Det betyr at dersom det oppstår nedskjæringer i kommunen kan dette gå ut over PPT. Dette kan variere fra kommune til kommune.

Konsekvensene som oppstår ved at dette skjer er mange. Ved at det blir færre ansatte på kontoret kan dette gå utover deres arbeidsoppgaver, som igjen påvirker kvaliteten på deres arbeid. Det er også med å påvirke hvor raskt de har kapasitet til å hjelpe barn og unge. Dette fører til at på enkelte PPT-kontor er det flere barn og unge som står på venteliste før de kan få hjelp og eventuelt utredes (Avler, 2023). Andre ting som også kan være tilfellet er at kommunes budsjett er svært presset. Dette kan gå utover ressursene skoler og barnehager får til blant annet tiltak, utvikling av kompetanse, fagfolk og arbeidet PPT kan gjøre. (Avler, 2023).

2.5.9 Samfunnet

Det finnes ulike fenomener i samfunnet som det kan lages statistikk av. Gjennom statistikk kan en som regel finne gjennomsnittsverdien av ulike fenomener. Videre kan en ut fra dette beregne avstandene til gjennomsnittsverdien. I dette tilfellet vil dette si at en kan se hvilke elever som ligger nærmest og lengst unna gjennomsnittet. De som ligger nærmest blir regnet som normale, men de som ligger lengst unna blir sett på som avvik (Morken, 2012, s. 47). I samfunnet finnes det mennesker som ikke passer inn. Lese- og skrivevansker kan ses på som et avvik i samfunnet, for det stilles krav knyttet til ulike kommunikasjonsformer (Morken,

2012, s. 56). Det som er avvik, er noe som må endres på kontra normalen. Dette viser også at det som er ukjent må normaliseres eller formes slik at det passer inn (Morken, 2012, s. 76).

Enkelte elever som enten har fått påvist dysleksi eller ikke, kan føle på at de er normale.

Denne følelsen kan barna få hjemme i henhold til at foreldrene påpeker at dette er normalt.

Dette kan blant annet normaliseres av foresatte gjennom å påpeke at deres barn er veldig likt dem selv (Singer, 2007, s. 324). Videre kan foresatte også påpeke at andre slektninger strever med det samme, og det bidrar også til å skape en normalitets følelse (Singer, 2007, s. 328).

Andre elever kan lene seg på kognitive strategier, for å kunne normalisere sine dårlige presentasjoner. De bruker også å sammenligne sine egne resultater med medelevene sine (Singer, 2007, s. 324). En måte å føle seg normal på er å tenke det at alle er ikke gode i alt. Enkelte presterer dårlig i for eksempel matematikk (Singer, 2007, s. 328).

3 Metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode finnes det to retninger, som er kvantitativ og kvalitativ (Johannessen et al., 2021, s. 22). Jeg skal kortfattet beskrive hva som menes med disse to tilnærmingene for å skaffe data i samfunnsvitenskaplige undersøkelser. Kvantitativ metode innebærer blant annet datainnsamling som gir målbare funn. Gjennom denne metoden får en opp mange tall som igjen gir muligheter for å utføre regneoperasjoner. Den andre metoden som er kvalitativ handler om å samle inn meninger og erfaringer som ikke kan leses gjennom tall (Dalland, 2017, s. 52). For å kunne prøve å besvare problemstillingen min som er: «*Hvilke faktorer kan spille inn på sen oppdagelse av dysleksi, og hvordan beskriver elevene selv, lærerne og pedagogiske-psykologiske rådgivere årsaker til at dysleksi kan bli oppdaget sent?*» valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ tilnærming. Denne tilnærmingen tenkte jeg var mest hensiktsmessig for jeg var ute etter meninger og erfaringer fra elever, lærere og PP-rådgivere tilknyttet sen påvisning av dysleksi. For å kunne få frem dette valgte jeg å bruke et kvalitativt forskningsintervju.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

I forrige avsnitt kommer det frem at jeg har benyttet meg av kvalitativt forskningsintervju som metode. Bakgrunnen for at jeg har valgt denne metoden er at et forskningsintervju innebærer en formell samtale mellom forsker og informant, som blant annet kan handle om hverdagslivet. Under denne samtalen kan det komme synspunkt tilknyttet tematikken frem fra begge parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Johannessen et al. (2021, s. 106) påpeker at informantene som deltar på denne typen intervju, kan lettere uttrykke seg fritt kontra gjennom et spørreskjema. De mener at en av måtene dette kan skje er gjennom at informanten kan være med på å bestemme hvilken vei intervjuet tar (Johannessen et al., 2021, s. 106). Måten kvalitativt forskningsintervju framstilles fremhever en frihet i intervjusituasjonen, og det har også vært en faktor til at jeg har valgt å bruke denne metoden.

I et forskningsintervju påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) at forskeren er instrumentet. På bakgrunn av det fremhever de at det stilles krav til forskeren. Kravene som stilles er blant annet at forskeren kan nok om tematikken, har gode samtaleferdigheter og at de mestrer språket. En annen ting forskeren bør like er gode historier, og å kunne trekke ut slike gode historier fra informanten. I gjennomføringen av intervjuene bør forskeren være god på å ta beslutninger, med tanke på om en kan bygge videre på ulike svar eller stille spørsmål som

står i intervjuguiden som passer inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Forskeren kan også velge å tilpasse intervjuet etter hvem de intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I følge Thagaard (2018, s. 90) kan forskningsintervju utformes på forskjellige måter. En av måtene som de kan bli utformet i er gjennom et semistrukturert intervju. Denne typen intervju har jeg tidligere erfaring med, og jeg var den gangen også ute etter meninger og erfaringer fra respondentene mine.

3.1.1 Semistrukturert intervju

Valget mitt med å benytte seg av semistrukturert intervju faller ikke bare på mine tidligere erfaringer. Før jeg begrunner dette skal jeg forklare hvordan en utformer et semistrukturert intervju. Formen baserer seg på en blanding av et åpent-, strukturert og ikke strukturert intervju. Semistrukturert intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide som inneholder temaer og spørsmål. Rekkefølgen på temaene og spørsmålene kan variere, for underveis i et intervju kan den endres. Dette endres i henhold til besvarelsene til informantene (Johannessen et al., 2021, s. 108). Gjennom denne tilnærmingen er en mer sensitiv ovenfor hva som kommer frem i intervjuet, og får derfor en god mulighet til å be informantene utdype ulike temaer som virker spennende (Johannessen et al., 2021, s. 108). Denne beskrivelsen underbygger det som Kvale og Brinkmann (2015, s. 22-195), Johannessen et al. (2021, s. 106) og Thagaard (2018, s. 90) beskriver kjennetegner et kvalitativt forskningsintervju. Formen tar utgangspunktet i å dempe den ansente stemningen, og heller betrakte intervjuet som en vanlig samtale. Temaet som blir tatt opp i intervjuet er også svært sensitivt for mange. Jeg valgte derfor denne type intervju for at det skal kunne være tryggere å dele av sine egne meninger og erfaringer tilknyttet sen oppdagelse av dysleksi.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

3.2.1 Fenomenologi og Hermeneutikk

En fenomenologisk tilnærming innebærer at en er ute etter enkeltpersoners egne erfaringer tilknyttet fenomener eller hendelser. Fenomener kan blant annet være både store og små. Det vil si at det kan være samfunnsrelatert eller personlig (Johannessen et al., 2021, s. 166). Tidligere i dette kapitlet har jeg avklart at jeg har benyttet meg av metoden kvalitativt forskningsintervju for å samle inn data. Intervjuformen jeg brukte var blant annet et semistrukturert intervju. Med tanke på at denne intervjuformen gjør at intervjuene er mer åpne for å endres underveis, blir det mer naturlig å kunne få frem erfaringer med fenomenet

dysleksi. Det var viktig for meg at informantene skulle oppleve intervjuene som en vanlig samtale. Dette kan gjøre det enklere å dele av erfaringene sine knyttet opp mot faktorer som kan spille inn på sein oppdagelse av dysleksi. I henhold til Thagaard (2018, s. 36) er det viktig å ha en tilnærming som viser at en er interessert i det informantene deler, og dette kan vises gjennom å stille oppfølgingsspørsmål og be informantene utdype ulike utsagn.

Hermeneutisk tilnærming handler om tolkninger av ulike fenomener. Denne tolkningen har mening eller betydning, og kan komme fra mennesker, bøker og det som blir uttrykt. Det oppstår en forståelse ut fra dette, men dette endrer seg etter nye tolkninger og ny forståelse (Dalland, 2017, s. 46). Mitt forskningsprosjekt kan delvis knyttes til denne forankringen, for hver informant sitter med meninger knyttet til hvorfor enkelte personer får dysleksi påvist sent. Hermeneutikken tilsier også at sannhet ikke finnes (Thagaard, 2018, s. 37). Dette tilsier at det informantene mine mener bare er fortolkninger av temaet, og at det ikke er noe sannhet bak. Denne delen av hermeneutikken mener jeg ikke stemmer med mitt prosjekt. Grunnen til at jeg vil påstå dette er fordi dataen som kommer fra informanter bygges blant annet fra egne erfaringer, noe som vil si at det kan eksistere en sannhet bak dem.

3.3 Utvalg og intervjuguide

3.3.1 Utvalg

Med tanke på at jeg benyttet meg av en kvalitativ metode var det viktig å ta i betraktning at utvalget ville være fåtallig. Videre ble det da viktig å benytte seg av en utvelgingsprosess som gagnar problemstillingen min (Thagaard, 2018, s. 54). Bakgrunnen for mitt utvalg bygger derfor på en strategisk tilnærming. Det betyr at jeg har valgt informanter som har noe å formidle angående tematikken min (Dalland, 2017, s. 57). Siden temaet for oppgaven omhandler sen oppdagelse av dysleksi, tok jeg derfor et valg om å ha tre informantgrupper. Utvalget mitt består av både to og tre informanter fra hver av informantgruppene elev, lærere og PP-rådgivere. I korte trekk ble utvalget slik på grunn av at alle disse gruppene sitter på ulike erfaringer om temaet, og det vil styrke oppgaven gjennom å få flere perspektiv på tematikken. Til hver av informantgruppene stilte jeg noen krav. I henhold til min problemstilling ønsket jeg elever som var over atten år, og fått påvist dysleksi i sen alder. Med sen alder mener jeg fra slutten av barneskolen og videre utover i skoleløpet. Det er også interessant å høre om deres historier fra deres skoleløp. Jeg stilte et krav til lærerinformantene, og det var å ha litt kunnskap om dysleksi. Fra den siste informantgruppen

stilte jeg krav om lang arbeidserfaring fra PPT-kontor, og ansatt som PP-rådgiver med relevant utdanning til stillingen.

3.3.2 Intervjuguide

I beskrivelsen av semistrukturert intervju påpekes det at intervjuguide blir brukt (Johannessen et al., 2021, s. 108). En intervjuguide skal bestå av temaer og spørsmål som skal bygge på det problemstillingen skal besvare. Den kan også inneholde underspørsmål for å kunne utdype sentrale spørsmål (Johannessen et al., 2021, s. 111). Med tanke på at det er tre informantgrupper vurderte jeg i begynnelsen i arbeidet med intervjuguiden å lage tre ulike guider. Dette innså jeg ganske tidlig at ikke var nødvendig, for jeg kunne dele den opp ettersom jeg intervjuet elev, lærer og PP-rådgiver.

Utformingen av intervjuguiden har ingen spesiell form (Vedlegg 2). Innledningsvis laget jeg intervjuguiden slik at informantene får en kort presentasjon av: meg, spørsmål om mer informasjon om forskningsprosjektet, etiske retningslinjer, repetisjon av temaet og problemstilling. Hoveddelen av intervjuguiden min er inndelt i tre deler, og består av elev, lærer og PPT. Under elev har jeg temaene skolegang, diagnostisering og personlig, mens under lærer og PPT har jeg temaene personlig og spørsmål knyttet til dysleksi. Eksempel på spørsmål tilknyttet elevinformantene er: «Hvordan har du opplevd skolegangen?», og eksempel på spørsmål jeg stilte både til lærer og PPT er: «Hva er navnet på din stilling». Disse eksemplene kan knyttes opp mot både åpne og ledende spørsmål. Det første eksemplet kan knyttes til åpne spørsmål, for det oppmuntrer informant til å dele av sine erfaringer. Informant bestemmer også selv hvordan de skal besvare spørsmålet (Thagaard, 2018, s. 97). Eksempel nummer to kan knyttes til ledende spørsmål, for det bygger på yrkestittel som er en formalitet (Thagaard, 2018, s. 97). Avslutningsvis stiller jeg spørsmål om informantene har mer å tilføye, og om deres subjektive mening om hvordan intervjuet har vært.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Da intervjuguiden var ferdig hadde jeg et prøveintervju sammen med en medstudent. Ifølge Dalen (2011, s. 30) bør det gjennomføres prøveintervju i forkant av hovedintervjuene. Hun begrunner dette med at en kan få innspill både på intervjuguide, og hvordan en er som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Gjennomføringen av prøveintervjuene ble gjort via Teams, og intervjuet ble gjennomført som ett. Medstudenten min gikk også inn i rollene som elev, lærer og PP-rådgiver. Tilbakemeldingene jeg fikk var blant annet å legge til spørsmål tilknyttet

utdanning, yrke og arbeidserfaring. Videre fikk jeg tilbakemelding om at jeg var flink til å lytte, og å ikke bruke intervjuguiden slavisk. Disse tilbakemeldingene tok jeg til meg, og gjorde justeringer ut fra dem.

Intervjuene jeg har gjennomført ble gjort mellom oktober og desember 2023. Jeg har til sammen gjennomført åtte intervju, og to av disse er gjennomført via Teams mens de resterende er gjennomført ansikt til ansikt. De fysiske intervjuene ble gjennomført både på kontor, grupperom, ute og private hjem. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 115-116) kan intervjuet påvirkes i henhold til hvor det blir gjennomført. Johannessen et al. (2021, s. 116) anbefaler videre å finne et passende sted uten forstyrrelser, og hvor begge parter kan være avslappet. En kan også overlate til deltager å bestemme sted for intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 116). I forkant av mine intervju var det som regel deltagerne som bestemte sted.

Før intervjuene og lydopptaket ble startet informerte jeg informantene om at jeg ble å ta lydopptak via noe som kalles diktafon-app. Videre fortalte jeg at opptakene som blir tatt opp via denne appen blir lagret via et nettskjema, som bare jeg har tilgang på. Denne appen og skjemaet er utviklet av universitet i Oslo, og kan benyttes av de som har tilgang (Universitetet i Oslo, 2024). Etter dette nevnte jeg flere av punktene fra intervjuguiden tilknyttet de etiske retningslinjene. Rett før jeg startet lydopptaket underskrev jeg og informantene informasjonsskrivet/samtykkeskjemaet, som inneholder en underskriftsdel for å oppgi et skriftlig samtykke til deltagelse på intervju (se vedlegg 3). Dette ble underskrevet fra begge parter, og begge fikk hver sin kopi. Når det formelle arbeidet rundt informasjon og sikring av samtykke var unnagjort startet jeg lydopptaket. Mer om de etiske retningslinjene står utdypende lengre ned i kapitlet (se kapittel 3.6). Innledningsvis startet jeg med en kort presentasjon om meg selv, og spurte informantene om de ønsket mer informasjon om forskningsprosjektet. Ingen av informantene hadde behov for mer informasjon. Videre presenterte jeg de resterende etiske retningslinjene. På slutten av første del repeterte jeg tema og problemstilling. Etter det gikk jeg over til hoveddelen som inneholder ulike spørsmål tilpasset elev, lærer og PP-rådgiver. Jeg startet alltid med første spørsmål under hvert intervju, men ut fra deres besvarelse gjorde jeg ulike valg. Enkelte ganger valgte jeg å bygge videre på deres besvarelse med oppfølgingsspørsmål, og eller stilte et annet spørsmål som passet med svaret. Utfordringer underveis var blant annet tilknyttet dårlig lyd fra Teams intervjuene, nervøsitet fra min side og enkelte ganger var det vanskelig å løsrive seg fra intervjuguide. Avslutningsvis avrundet jeg intervjuene med å spørre informantene om de hadde mer å tilføye, og hvordan deres subjektive følelser var tilknyttet intervjuopplevelsen. Alle

informantene uttrykte at de satt igjen med en god følelse i etterkant, og at intervjuet føltes mer som en samtale. Underveis og i etterkant av hvert intervju noterte jeg blant annet kroppsspråket informantene viste.

3.5 Etter datainnsamling

3.5.1 Transkribering

Transkribering av intervjuer forklarer Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) at innebærer å endre fra en form til en annen. I mitt tilfelle skulle jeg transformere lydopptak over til tekst. Videre påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) at det ikke finnes noen spesiell form å benytte for å transkribere, men det ligger noen valg som en må ta i betraktning. Disse valgene handler om transkripsjonen av lydopptakene skal skje ordrett, ha med gjentakelser, uttrykk av usikkerhet og stopp, og eller ordlegge det formelt. Jeg valgte å transkribere intervjuene formelt, for enkelte ord informantene brukte var svært muntlige. Utenom dette prøvde jeg å ordlegge meg slik at ikke meningene eller erfaringene til informantene mine forsvant. De visuelle trekkene mine informanter viste i form av kroppsspråk var noe av det første jeg noterte i mine transkripsjoner. Dette gjorde jeg for å se hvordan informantene responderte på intervjuet. Slik som usikkerheter og stopp var noe jeg ikke tok i betraktning, for å kunne få dokumenter som var mer oversiktlige. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) mener også at når et intervju er blitt transkribert er det blitt strukturert som gjør det enklere å analysere i etterkant, og at dette er en begynnelse på analysen. Jeg brukte samme teknikk for å transkribere alle intervjuene. Det anbefales at forskeren selv skal transkribere intervjuene, for å kunne forsikre seg om å få med vesentlige detaljer til analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Transkripsjonen av intervjuene startet jeg som regel med samme dag eller dagen etter, og brukte til sammen enten en eller to dager på. Dette varierte i henhold til at noen intervju hadde bedre kvalitet enn andre. Det gjorde jeg for at intervjuene skulle være friskt i minne. På bakgrunn av dette merket jeg at dette var en svært tidkrevende prosess som førte til mange anstrengelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Under transkriberingene valgte jeg å bruke fiktive navn på informantene, og å unngå å bruke stedsnavn. Det gjorde jeg bevisst for å bevare deres anonymitet. Notater jeg hadde gjort underveis i intervjuet eller etter intervjuet tok jeg også med i transkripsjonen.

3.5.2 Analyse

En tematisk tilnærming handler om rikelige diskusjoner om hovedtematikken som skjer gjennom å analysere kvalitativt. Det blir ofte brukt omfattende sitater og detaljerte detaljer for å utbrodere temaene. De temaene som blir tatt opp henger ofte sammen og tilknyttes ulike kvalitative design (Creswell & Guetterman, 2021, s. 315).

Når en analyserer deler en opp datamaterialet i ulike biter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). I mitt analysearbeid har jeg tatt utgangspunktet i temaene fra intervjuguiden min (vedlegg 2). Analysen min besto av flere steg. Gjennom dette avsnittet skal jeg se nærmere på disse stegene. Ifølge Creswell og Guetterman (2021, s. 274) skjer analyseringen samtidig som datamaterialet samles inn. Det tilsier at mitt første steg i analyseprosessen skjedde under intervjuene. Slik som tidligere nevnt noterte jeg blant annet deltagerens kroppsspråk, ulike oppfølgings spørsmål eller stikkord som jeg mente de kunne utdype. Neste steg i analyseprosessen min var å organisere det transkriberte datamaterialet slik at det fikk en bedre struktur. Dette ble gjort gjennom å samle alle svarene under hvert spørsmål i kronologisk rekkefølge basert på min intervjuguide (Vedlegg 2). Videre til steg nummer tre leste jeg gjennom datamaterialet flere ganger, for å se på hva som kunne være relevant til å besvare oppgaven min. I steg nummer fire samlet jeg all datamaterialet som kunne være relevant i et nytt dokument, og leste gjennom svarene på nytt slik at jeg kunne kode dem. Koding handler om å knytte nøkkelord til deler av en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Ifølge Thagaard (2018, s. 172) brukes induktiv tilnærming når dataene er utgangspunktet for nøkkelordene og analyse perspektivene. Dette kan innebære å benytte seg av informantens ordbruk eller bruke begreper fra egen tolkning (Thagaard, 2018, s. 172). Videre forklarer Thagaard (2018, s. 172) en annen tilnærming som er deduktiv, den handler om å koble dataen til begreper som tar utgangspunkt i annen teori. I henhold til dette brukte jeg blant annet både nøkkelord og små setninger for å kode datamaterialet. Begrepsbruken og setningene jeg brukte var basert på min tolkning, informantens begrepsbruk og teorier, eksempel på en av mine koder som henger sammen med dette er «Vente og se»-holdning. Det betyr at jeg har benyttet meg av en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode. Dette er inspirert av «Grounded Theory» som innebærer at en ikke ser på for mye teori i forkant av datainnsamlingen, men finner teori i etterkant (Tjora, 2018, s. 14). Denne type koding av datamaterialet bidrar til at det blir enklere å finne teori som er relevant.

3.6 Forskningsetikk

Etiske retningslinjer gjelder for alt som handler om forskning (Thagaard, 2018, s. 20). Disse retningslinjene er blant annet til for at forskningen ikke skal føre til skader på ulike involverte parter (Dalland, 2017, s. 236). For å forsikre at de etiske retningslinjene blir ivaretatt er det utviklet et personvernombud i Norge. Personvernombudet heter SIKT, og er en tjeneste som høyskoler og universiteter benytter seg av. Denne tjenesten sendte jeg en søknad til for i mitt forskningsprosjekt skulle jeg behandle personopplysninger, og i tillegg benytte meg av lydopptak (Dalland, 2017, s. 236-237). Jeg fikk godkjenning fra Personvernombudet SIKT i august (Vedlegg 1). I søknaden måtte jeg legge ved et informasjonsskriv/samtykkeskjema (Vedlegg 3) og intervjuguide (Vedlegg 2). Inne på nettsiden til SIKT ligger det mal for hvordan en kan utarbeide et slikt skjema, og dette skjemaet valgte jeg å benytte. Skjemaet inneholdt i korte trekk informasjon om innholdet i forskningsprosjektet, og blant annet informasjon om at det var frivillig å delta og at deltagerne kan trekke seg dersom de skulle ha behov for det. Dette skjemaet inneholder også en underskriftsdel.

Før jeg startet å rekruttere informanter hadde jeg fått godkjenning fra SIKT. Dette gjorde jeg både muntlig og skriftlig. Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv/samtykkeskjema (Vedlegg 3). I dette forskningsprosjektet har jeg tatt i betraktning noen retningslinjer, som «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH) har utviklet (NESH, 2021). En av retningslinjene handler om informert samtykke som igjen innebærer å gi tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet (NESH, 2021). Som tidligere nevnt står det blant annet informasjon om forskningsprosjektet mitt i informasjonsskrivet/samtykkeskjemaet (Vedlegg 3). Tidligere forklarte jeg at det ligger en underskriftsdel i dette skrevet, og denne delen er der for å oppgi skriftlig samtykke. Dette skrevet hadde jeg med meg til hvert intervju, og vi fikk begge en kopi hver. Før hver enkelt oppga sitt skriftlige samtykke forklarte jeg om retningslinjene som innebærer konfidensialitet og taushetsplikt (NESH, 2021). Jeg forklarte blant annet at jeg skulle bruke lydopptak, hvor det blir lagret og hvem som har tilgang. Informantene ble informert om at de kunne avbryte deltagelsen i studiet uten grunnlag. Det ble også gunstig å ta opp retningslinjer knyttet til anonymitet (NESH, 2021).

3.7 Kvalitet

I kvalitativ forskning er det nødvendig å ta stilling til reliabilitet og validitet (Dalen, 2011, s. 93). For å få en bredere forståelse betyr disse begrepene pålitelighet og gyldighet

(Johannessen et al., 2021, s. 27-43). Ifølge Dalen (2011, s. 93) er de første begrepene bare egnet til kvantitativ forskning. Grunnen til dette er at innenfor reliabilitetsbegrepet skal beskrivelsene av både innsamling og analyse av data gjøres slik at en annen forsker kan gjøre nøyaktig det samme. Dette byr på utfordringer med tanke på kvalitativ forskning, for forskerens rolle utformes i møte med informantene. Ut fra det blir det vanskelig å gjenskape nøyaktig fremgangsmåte (Dalen, 2011, s. 93). Selv om Dalen (2011, s. 93) beskriver denne siden av bruk av begrepene reliabilitet og validitet tar jeg fortsatt utgangspunkt i dem. Det finnes likevel andre måter å beskrive reliabiliteten på slik at det blir tilnærmet likt. I de to neste punktene av oppgaven skal jeg se nærmere på reliabilitet og validitet.

3.7.1 Reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning innebærer reliabilitet at forskningen er gjennomført på en pålitelig og troverdig måte. En måte å kunne styrke reliabiliteten på er å beskrive forskningsprosessen på en gjennomiktig måte (Thagaard, 2018, s. 187-188). Dette kan blant annet gjøres gjennom å beskrive fremgangsmåten en har brukt for å få data (Thagaard, 2018, s. 200).

Rekruttering av deltagere til mitt forskningsprosjekt bydde på noen utfordringer. Det ble derfor nødvendig for meg å benytte meg av digitale intervju. Dette bidro til at jeg kunne utvide min horisont, og rekruttere informanter fra hele landet. I forkant av dette prøvde jeg i hovedsak å rekruttere fra informantgruppene: lærere og PP-rådgivere via å sende e-poster til ulike skoler og PPT-kontor i nærområdet. Fra det ene PPT-kontoret fikk jeg en e-post om at de ikke hadde kapasitet til å delta. Videre fra de ulike skolene og noen andre PPT-kontor oppnådde jeg ingen respons. Jeg sendte derfor e-post eller en privat melding på Facebook til ulike lærere som jeg kjenner og vet har kunnskap om temaet. Dette var mer effektivt, og jeg oppnådde svar fortløpende. Når det gjaldt ansatte fra PPT endte jeg opp med å søke råd fra min veileder. Han hadde tilfeldigvis arbeidet på et slikt kontor, og jeg fikk derfor tips om noen jeg kunne sende en forespørsel på e-post til. Det ble også slik at jeg endte med å spørre noen fysisk som jeg viste arbeidet i PPT. Dette førte til at noen av kravene mine ikke ble oppfylt, men det blir ofte slik når det er vanskelig å rekruttere informanter. Elevinformantgruppen var den enkleste å rekruttere deltagere til, for jeg kjenner svært mange som har fått påvist dysleksi i sen alder. Denne informantgruppen spurte jeg både fysisk og via Facebook.

Ved at jeg valgte å benytte meg av lydopptaker kan dette også påvirke reliabiliteten, særlig når det gjelder lydopptakets kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Dette har jeg allerede beskrevet tidligere, hvor det oppsto utfordringer ved de digitale intervjuene. Utfordringene som oppsto var blant annet at det ble skurrete, og som førte til at vi fra begge sider måtte be om gjentakelse. Andre ting jeg opplevde med de digitale intervjuene var at enkelte steder var det vanskelig å få med seg hva som ble sagt. Det ble derfor nødvendig å høre gjennom enkelte steder av lydopptaket flere ganger. Dette gjorde jeg for å forsikre at innholdet ble mest mulig nøyaktig.

Gjennom denne rekrutteringen som jeg har gjennomført følger det med både styrker og svakheter. Ifølge Dalland (2017, s. 57) kan denne prosessen kreve mye tid og by på vanskeligheter med å få tak i de informantene som er ønskelig. Dette kan en se at jeg har erfart som nevnt i forrige avsnitt, og dette kan muligens være en svakhet med datainnsamlingen. Videre påpeker Dalland (2017, s. 57) at det kan bli nødvendig å benytte seg av personer en kjenner, men dette kan føre til at datamaterialet blir påvirket. En svakhet med å benytte seg av kjente personer er at en kan miste fokusert på hovedtemaet. Det kan være med på å svekke reliabiliteten på datamaterialet. På en annen side kan reliabiliteten styrkes ved at det er lettere å åpne seg til personer en har relasjon til. Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) påpeker at forskeren bør like gode historier, og å kunne trekke frem historier fra informanten. Med min bakgrunn knyttet til dysleksi har jeg selv delt egne historier, og det førte til at informantene delte av sine. Tidligere har jeg blant annet nevnt at informantene opplevde intervjuene som samtaler, og det kan ha sammenheng med at jeg delte av mine egne historier. Reliabiliteten kan ha blitt svekket gjennom at historiene mine kan ha påvirket svarene til informantene, men på en annen side kan reliabiliteten blitt styrket gjennom å skape et trygt delingsmiljø. Dette kan ha sammenheng med at jeg har benyttet meg av et semistrukturert intervju, for informantene skal kunne føle seg ivaretatt.

3.7.2 Validitet

Validitet innebærer at en ser på gyldigheten av hva som kom frem i resultatene. Det innebærer også hvordan de blir fortolket. Forskerens plassering i omgivelsene som blir forsket på, har påvirkningskraft på tolkningen sitt utfall (Thagaard, 2018, s. 181).

Fortolkningsvaliditet er viktig å se på både under intervjuet og i etterkant. En måte å kunne styrke fortolkningen på er å stille oppfølgingsspørsmål. Et eksempel på slike spørsmål er: «kan du utdype, hva du mente med dette?». Gjennom å stille spørsmål som det, erkjenner

man som forsker at en ikke kjenner informantens subjektive oppfatninger av fenomenet som forskes på. Da er det viktig som forsker å beskrive fenomenet på forståelsesgrunnlaget til informanten (Maxwell, 1992, s. 288-291). For å styrke fortolkningen stilte jeg spørsmål om min tolkning av deres svar var korrekt. Dette gjorde jeg under intervjuene, men også i etterkant av intervjuene for jeg ble usikker på min fortolkning av en av informantenes svar.

Slik som jeg har påpekt i analysedelen (se kapittel 3.5.2) så påpeker Creswell og Guetterman (2021, s. 274) at analysedelen starter allerede under selve intervjuene. Videre tilsier Thagaard (2018, s. 189) at en måte å styrke validiteten på er å være kritisk under analyseringen. En måte dette kan gjøres er gjennom å styrke verdien av egen tolkning med å se på ikke relevante tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Innenfor kvalitativ forskning kan dette handle om å se analysen opp mot eksisterende teori. Dersom egen analyse skiller seg veldig fra teorien som eksisterer fra før av, bør en stille seg kritisk. Hvis dette skulle stemme påpeker Golafshani (2003, s. 601-602) at en bør stille spørsmål ved reliabiliteten til studien. For å unngå dette kan en ofte stille seg spørrende overfor egne koder og resultater (Brinkmann, 2014, s. 293-294). Under kodingen og vurderingen av funn gikk jeg gjennom de viktigste momentene ved studien, for å se om de stemte ved teorien jeg hadde funnet. En måte dette kan gjøres er ved at forsker diskuterer funnene med en medforsker (Sahlin, 2023, s. 762-763). Dette var ikke mulig for jeg samlet inn dataene og analyserte dem, men samtidig diskuterte jeg dette med min veileder

4 Resultater

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for resultatene som kom frem gjennom analysen av intervjuene. Innledningsvis presenterte jeg problemstillingen min: «*Hvilke faktorer kan spille inn på sen oppdagelse av dysleksi, og hvordan beskriver elevene selv, lærerne og pedagogiske-psykologiske rådgivere årsaker til at dysleksi kan bli oppdaget sent?*». For å forsøke å besvare min problemstilling stilte jeg informantene ulike spørsmål. Presentasjonen av resultatene vil først gå inn på informantenes bakgrunn. Deretter vil jeg presentere erfaringene deres knyttet til skole og foresatte. Etter det kommer spørsmål som er relatert til kjennetegn, kriterier og oppdagelse av dysleksi. Videre vil jeg se på beskrivelser knyttet til hvorfor dysleksi blir oppdaget sent. Til slutt presenteres svar som kan knyttes til konsekvenser ved sen oppdagelse av dysleksi. Før jeg starter gjennomgangen av dette kapittelet er det vesentlig å nevne noe om mine informantgrupper. Som tidligere nevnt har jeg intervjuet åtte personer fordelt på tre informantgrupper som var, elev, lærere og PP-rådgivere. For å sikre anonymitet i presentasjonen av funnene har jeg valgt å gi informantene fiktive navn. Videre har jeg valgt å gi samme forbokstav i de fiktive navnene som den respektive gruppen de representerer har. Dette er gjort med hensikt for å kunne skille hvilken gruppe hver enkelt informant tilhører for leseren av oppgaven. Navnene elevene fikk var Ella, Eirill og Elvira. Lærerne fikk navnene Linda, Lone og Lars. Til slutt fikk PP-rådgiverne navnene Paula og Pernille.

4.1 Bakgrunn

4.1.1 Elevinformantene

Selv om et av kriteriene i denne undersøkelsen var at elevene hadde mottatt en sen dysleksidiagnose, spurte jeg i intervjuene når dysleksien ble påvist eller de ble henvist til utredning. De tre elevene som ble intervjuet fikk påvist dysleksi på forskjellig tidspunkt. Ella ble henvist av skolen siste året på ungdomsskolen, og var femten år da det ble påvist at hun hadde dysleksi. Eirill og Elvira fikk påvist dysleksi andre året på universitetet, og de måtte selv søke om å få avlegge en test.

4.1.2 Lærerinformantene

Det ble naturlig for meg å stille spørsmål til lærerinformantene angående deres stilling, utdanning og arbeidserfaring. Dette med bakgrunn i forskjeller i stilling, utdanning og

arbeidserfaring knyttet opp mot dysleksi. Alle tre lærerinformantene har ulike stillinger. Linda er rektor, men har tidligere vært lærer. Lone er både lærer og rådgiver. Lars er både faglærer og teamleder. Utdanningen deres er basert på fire år på universitetet, og alle har tatt en form for tilleggsutdanning. Arbeidserfaringen til alle varierer fra ti år til tjuefire år. Det vil si at de har ulike erfaringer fra både barneskole og ungdomsskole. Under intervjuene med dem spurte jeg blant annet om hvordan kompetansenivået på diagnoser er fra deres utdanning. Videre spurte jeg også hvordan deres kompetanse på dysleksi har utviklet seg. Det de svarte var veldig varierende, og jeg ønsker å se nærmere på hva de svarte:

Linda forteller blant annet at det er «over tjue år siden jeg tok denne utdannelsen», og at mye har hun glemt. Videre sier hun «jeg vil håpe å tro at vi var innom dysleksi». I etterkant av dette har Linda tatt «etterutdanning med ett år på spesialpedagogikk, og fått 60 studiepoeng». Hun sier at «Da har man selvfølgelig vært innom det». Hennes kompetanse har økt ved denne tilleggsutdanningen, og hun forteller videre at den har «økt med Logosertifisering». På skolen sier hun også at de har hatt «kursholdere fra Dysleksi Norge» som har handlet om blant annet dysleksi.

Lone forteller at «I utdanningsløpet mitt har det vært lite og ingen kompetanse i forhold til det». Hun sier videre at «Vi visste ikke om disse tingene når vi kom ut i arbeidslivet». En dyslektiker og en person med ADHD viste de ikke om med mindre «en hadde vært involvert i det private». I løper av hennes arbeidskarriere har kunnskapen økt blant annet gjennom «kurs i ulike hjelpeprogrammer for dyslektikere». Hun påpeker at det tidligere har vært «lite og ingen kursing generelt», men at dette har endret seg. De sender blant annet «noen lærere» på kurs «om blant annet ADHD». Det er også kommet noe «nytt som heter Dysmate» sier hun. Dette sier hun er kartlegging «på en lettere måte før en eventuell Logos». Det er noe Lone sier er bra med tanke på «mangel på ansatte» i PPT.

Lars fortalte at «i min utdanning hadde vi ikke mye om dysleksi». Han sier videre at de «leste om dysleksi og skrev oppgaver om det». Andre ting han sa var blant annet at «Det ble tatt opp som viktig», men «ikke vært mye konkret på hvordan vi skal arbeide og hva vi skal se etter». Lars forteller ikke så mye om sin kompetanseheving, men forteller at han er bevisst når han planlegger undervisningen sin. Han tilrettelegger gjennom «bruk av Lingdys, digitale hjelpemidler, forenklet tekst og opplesing av tekst».

Ut fra en artikkel som i grove trekk handler om dysleksi sett gjennom lærernes øyne, er det gjort en studie om akkurat dette. I denne studien er det stilt ulike spørsmål både til lærere og ledere. Blant spørsmålene som ble stilt i studien vurderte lærerne seg i gjennomsnitt middels

god for å kunne undervise elever med dysleksi. Lærerne som vurderte seg lav begrunnet dette med at de manglet opplæring i utdanningen sin (Dymock & Nicholson, 2022, s. 337). Dette er noe Lone blant annet påpeker, men både Linda og Lars har hatt noe om dette i sitt utdanningsløp. Videre påpekte lærerne i studien at de hadde ingen trening, lav selvtillit og ressursene spilte en rolle (Dymock & Nicholson, 2022, s. 337).

4.1.3 PP-rådgivere

PPT-informantgruppen fikk også nesten de samme spørsmålene som lærerne. Det ble naturlig å ha dette med på grunn av at jeg søkte informanter med stillingen PP-rådgiver og lang arbeidserfaring. Paula og Pernille har begge stillingen pedagogisk-psykologisk rådgiver. Utdanningen de har gjennomført er svært forskjellig. Paula er under utdanning for å ta master i spesialpedagogikk, mens Pernille har tatt master i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Arbeidserfaringen deres på dette feltet er også forskjellig, og det er et sprik mellom 1,5 år og 11 år. Paula har annen arbeidserfaring som lærer, og det har hun arbeidet som i 11-12 år.

4.2 Erfaringer

Informantgruppene sitter med ulike erfaringer knyttet opp mot dysleksi. Svarene blir også noe ulike, da jeg har stily spørsmål tilpasset de tre informantgruppene.

4.2.1 Erfaringer tilknyttet skole

Elevinformantene fikk spørsmål knyttet til hvordan de har opplevd sin skolegang, for det kan være nyttig å se på hvordan den har vært uten påvist dysleksi. Ella, Eirill og Elvira har på et eller annet tidspunkt trivdes på skolen. De har også opplevd å streve en del på skolen. Videre uttrykker Ella og Eirill at de har arbeidet flere timer med skolearbeid i etterkant av at skoledagen har vært ferdig. Elvira uttrykker andre ting i henhold til denne tematikken. Elevene ble også spurt om de har opplevd mobbing på skolen. Det kan være hensiktsmessig å se på hva alle tre opplever når det gjelder trivsel på skolen:

Ella forteller at hun har «likt å gå på skolen, men etter videregående skole». På denne skolen var hun friere til å velge selv. På barne- og ungdomsskolen forteller hun at det var faglig tungt. Hun forteller at fra første og frem til tiende klasse brukte hun «veldig mange timer på skolen». Det var mange gang slik at hun «Kjente på at tiden ikke alltid var tilstrekkelig, for å gjøre morsomme ting».

Skolegangen til Eirill har vært fin, men sier at den samtidig har vært «veldig vanskelig». Hun sier at hun har følt på at klassekameratene hennes var flinkere enn henne til å lese. Dette var noe hun «strevde veldig med å få til å lese». Eirill sier videre at hun etter skolen arbeidet med leksene «i flere timer». Det var svært vanskelig for henne «å lære seg alt på en måte».

Elvira forteller at «Hovedsakelig har jeg hatt det fint på skolen», og sier videre at hun hadde «problemer med å lære meg å lese og skrive». Disse ferdighetene forteller hun at tok lang tid å lære. Hun forteller også at de ble oppdaget at hun strevde med disse ferdighetene, og fikk «en del ekstra undervisning både en til en, og i grupper sammen med andre som strevde».

Innenfor samme område ble det hensiktsmessig å se på om elevinformantene hadde opplevd mobbing. Både Ella og Eirill uttrykker at de ble berørt av kommentarer på at ting virket enkelt, karakterfokus og tidsbruk på oppgaver. Elvira forteller om enkelte kommentarer på streving med å lese og stammingen. I tillegg følte hun på å bli stirret på av sine klassekamerater på tur ut til spesialundervisning.

Tidligere beskrev lærerinformantene at de hadde ulik arbeidserfaring, og videre spurte jeg om hvilken endring de ser på deres karriere knyttet til dysleksi. Alle lærerinformantene uttrykker at det har skjedd endringer med tanke på diagnoser. De er alle enige om at det er blitt mer bevissthet rundt dysleksi i dag kontra slik det var før. Noe av det de svarte på knyttet til denne endringer er blant annet dette:

Linda sier at det er blitt flere samtaler knyttet til dysleksi enn hva det var før. Hun forteller at de har hatt «barn med dysleksi tidligere også», men at hun har «en oppfatning at vi har blitt mer bevisst». Videre sier Linda at de «ser barn tidlig», men at hun kjenner på en frustrasjon som innebærer at de «klarer å løfte dem, men ikke nok til å komme ut av det». Da tenker Linda at «det kanskje kan være en diagnose».

Lone forteller at de har «blitt flinkere på å oppdage når elevene har språkproblemer eller lese- og skrivevansker». Hun sier videre at det er blitt «færre utdannende spesialpedagoger i skolen». I løpet av hennes karriere har «det kommet frem flere diagnoser» som hun «ikke visste om før».

Lars forteller at han ser endringer fra de ulike arbeidsplassene sine. Tidligere har han «arbeidet på en stor barneskole», og her forteller han at det var «flere spesialpedagoger og sosiallærere». De var «med på å organisere det som skjedde rundt de enkelte elevene». På skolen han arbeider nå har de ikke «sosiallærer og rene spesialpedagoger». I dag arbeider Lars

på en mindre skole, og der har han arbeidet «en del år». Han merker endringer i at det er «mer bevissthet rundt dysleksi».

4.2.2 Erfaringer tilknyttet foresatte

Under intervjuet med Ella, Eirill og Elvira spurte jeg spørsmålet om noen av dem hadde problemer med språket som barn. Dette ble naturlig med tanke på at enkelte barn med dysleksi har problemet med språket i tillegg. På dette spørsmålet var det forskjellige svar fra informantene, og jeg skal derfor se nærmere på hva de kunne fortelle:

Ella forteller at hun er usikker på om hun hadde problemer med språket som barn, for hun har ikke spurt foreldrene sine om det. Videre forteller hun at «jeg vet bare at jeg har skravlet mye hele tiden».

Eirill forteller at hennes mamma oppdaget rundt toårsalderen at hun hadde «sent utviklet språk», og «prøvde allerede i barnehagen å få inn PPT». Det var snakk om at hun strevde, men at hun «var sent utviklet». Moren til Eirill prøvde både på barneskolen og siste året på ungdomsskolen å få frem at det var noe til skolen. På barneskolen ble hun møtt med en lærer som kunne fortelle at «det kommer til å ordne seg», og påpekte at Eirill var «sjenerert, forsiktig og snakket ikke så mye». Siste året på ungdomsskolen fortalte læreren at hun «var sent utviklet». Videre påpekte de at «Hun ligger litt under skalaen på de nasjonale prøvene», og til slutt sa de at «Dette kommer til å ordne seg».

Elvira forteller at hun har fått noen papirer fra sin mor. Blant disse papirene var det en TRAS-kartlegging fra barnehagen, på denne testen kunne de se at hun skåret «veldig dårlig til å gå siste året i barnehagen». Elvira forteller at hun «sitter igjen med en følelse av at det kunne vært en vente og se tankegang». Videre sier hun at «på mange områder så skjedde nettopp dette», men at prosessen hadde muligens gått raskere med tidligere hjelp. I første klasse søkte moren hennes om logoped til henne. Dette ble gjort for at hun «skulle få øve på talen og få bukt med stammingen». Det ble også søkt om «hjelp med lesingen og skrivingen», men dette fikk hennes mor avslag på.

En kan forvente at både Eirill og Elvira har hatt en lignende utvikling som alle andre, men hadde problemer med språket. Dette kalles for spesifikke språkvansker. Det regnes med at det er 5-7% barn som har slike vansker. Disse prosentene tilsier at det er barn i nesten alle barnehager som har spesifikke språkvansker (Høigård, 2019, s. 159). Det er flere måter å streve med språket på, blant annet kan talevansker, språkvansker og språklydvansker nevnes. Elviras språkvansker tilknyttes talen, for stamming går inn under der. Eirills språkvansker kan

være tilknyttet en av de tre, men dette er spekulasjoner fra min side. Dette på grunn av at hun ikke utdyper spesifikt rundt temaet (Høigård, 2019, s. 159-160).

Til lærerne Linda, Lone og Lars stilte jeg et spørsmål som omhandlet hvordan synet blant foreldrene er på diagnoser. Dette spørsmålet er nødvendig med tanke på at enkelte foresatte sitter igjen med negative følelser knyttet til dysleksi. Linda og Lone forteller blant annet om at noen foreldre er mest opptatt av å få en diagnose. Det var både like og ulike svar på dette spørsmålet:

Linda opplever at foresatte «ofte er klar over at sitt barn strever». De kan «påpeke at barna deres er flinke». Linda spør da: «Vet de hva som forventes?». Hun sier også at noen foreldre er svært «opptatt av å få på plass en diagnose», mens andre foreldre ikke er det. Foreldrene dette gjelder er mer opptatt av «at barnet blir sett og får hjelp». Linda forteller videre at når «skolen legger frem hva vi ser» på møter med foreldrene har de «gode samarbeidsmøter».

Lone forteller at noen foreldre er «veldig opptatt av å få en diagnose» til barnet sitt. Hun snakker videre om at det er «mange foreldre selv som har dysleksi», og at de kan føle på at det er sårt og vanskelig å forholde seg til.

Lars syntes at dette spørsmålet var vanskelig å svare på siden at han ikke er kontaktlærer. Han forteller likevel at «De foreldrene jeg kjenner til har hatt en positiv holdning til det». Dette trekker han frem med tanke på gode samarbeid i etterkant med foresatte. Tidligere forteller Lars at han har «hatt elever med dysleksi som har foreldre som er lærere». De har blant annet «stått frem i klassen og fortalt litt om det slik at medelever kan ha det litt i bakhodet».

Paula og Pernille fra PPT fikk nesten samme type spørsmål som lærerne, men jeg tok også med skole og elev. Svarene var veldig like med tanke på at de begge opplever positive svar, men det kan være hensiktsmessig å se på hva de faktisk svarte:

Paula uttrykker at «Blant elevene og foreldrene er det veldig forskjellig, men jeg opplever at mange blir glad for å få en diagnose». Hun påpeker at «De får en knagg å henge ting på», og forstår at det er derfor de strever. Pernille forteller at hun «opplever at de fleste skoler og foresatte anerkjenner dysleksi som en vanske». Hun sier videre at dette ikke har vært noe problem, og opplever at «De henviser ofte hvis eleven trenger utredning». Det handler mer om hva som skjer i etterkant, og «at ting stopper litt opp».

4.3 Kjennetegn, kriterier, oppdagelse av dysleksi og grader av dysleksi

Under intervjuene med ansatte fra PPT stilte jeg spørsmål knyttet om blant annet hvordan dysleksi blir påvist. Andre ting jeg spurte om var om det finnes grader i form av dysleksi. Lærerne fikk også spørsmål knyttet til hvordan de eventuelt oppdager barn med dysleksi.

4.3.1 Kjennetegn

Paula påpeker at dersom «du har truffet en person med dysleksi, så har du truffet en type». Videre sier hun at «det finnes alle typer med dysleksi», og at «De er like forskjellig som alle andre». Elever som har dysleksi, er svært forskjellig i henhold til lesing og skriving. Under lesingen er det noen som leser sakte og nøye, mens andre leser fort med en del gjetninger (Høien & Lundberg, 2012, s. 36).

Kjennetegn ved dysleksi sier Pernille at handler på en måte om «den ytre biten». Hun forteller at en ser at elever «strever med lesingen». Pernille forteller at hun har arbeidet mest med eldre elever, og dem uttrykker ofte til henne at «de strever med lesingen, og spesielt nye, lange og ukjente ord». Hun sier at de som har dysleksi «kan utvikle seg en grei leseferdighet med årene, men stavingen og rettskrivingen vil ofte henge igjen». Det finnes seks hovedkjennetegn på dysleksi, men det blir bare naturlig å se på de som Pernille nevner. De to kjennetegnene informanten da snakker om er når både lesevanskene og rettskrivingsvanskene er vedvarende (Høien & Lundberg, 2012, s. 34).

4.3.2 Kriterier

Paula snakker om at «både foreldre, skole og eleven selv som uttrykker at ting er vanskelig». På noen skoler sier Paula at de har «logopedier, og noen som har spesialkompetanse slik at de kan ta en Logos». Pernille forteller at «En ser på forskjellige ting, men kan dele det inn i et kognitivt nivå.». Videre sier hun at en «Gir mye oppmerksomhet til fonemisk bevissthet». Andre ting de ser etter om «hvor raskt en klarer å hente frem fonologisk informasjon fra langtidsminnet». Til slutt sier hun at de ser «litt på det medisinske». I praksis forteller Pernille at en «Kan få en mistanke med ordlesing, avkodingsferdigheter og staveferdigheter.». Hun påpeker at det ses på det ytre, og at det er «også arvelig». For å kunne forstå dette tydeligere er det gunstig å se på hva de forskjellige momentene til de ulike fremmedordene betyr.

Fonologisk bevissthet kan deles inn i flere deler. Den første delen innebærer å analysere hvilke ord som er i en setning. Det neste nivået handler om å dele ordene inn i stavelser, og det siste nivået dreier seg om å ha fonemisk bevissthet (Høien & Lundberg, 2012, s. 257). Fon og fonem er språklyder. Fon er navnet på den enkelte språklyden, og et fonem kan ha flere foner (Høigård, 2019, s. 84). Pernille nevner blant annet at dysleksi kan være arvelig, og det viser blant annet at dysleksi kan gå i generasjoner. Det er slik at dersom et barn har dysleksi kan det hende at det er 30-50% sjanse for at en av foreldrene har det (Høien & Lundberg, 2012, s. 34).

4.3.3 Hvordan oppdages det?

Lærerne ble stilt et spørsmål tilknyttet hva de gjør dersom de oppdager et barn som strever i deres fag. Det kommer både like og ulike svar fra respondentene:

Linda sier at de ser på «hva som kommer frem gjennom kartlegginger». Gjennom dem sier hun at «en kan se hva vansken er», og sjekker «litt ut fra språket». Videre sier hun at de ser på «tiltak for å kunne hjelpe eleven». Tiltakene sier hun pleier å diskuteres sammen med «rektor, lærere og spesialpedagoger». På skolen hennes finnes det «leseveileder som diskuteres i grupper», og på de gruppene diskuteres tiltak som foreldrene kan bli koblet på. Det sier hun avhenger av om «foreldrene er ressurssterke eller ikke». Til slutt sier hun at «Dersom ikke barnet får tilstrekkelig med ønsket utvikling med tiltakene må vi henvise til PPT». Hun forteller at det er «PPT som diagnostierer», og de tar Logos dersom det er nødvendig. I etterkant av dette «inviteres PPT på besøk for å drøfte saken».

Lone forteller at på deres skole har de «retningslinjer eller en plan de skal følge dersom de oppdager et barn som strever». Hun påpeker at «Det er som oftest norsk- eller engelsklæreren som oppdager vanskene». På grunn av endringene i dagens samfunn forteller Lone at dette har endret seg på grunn av «mye lesing i alle fag» som betyr at «alle har likt ansvar». Videre forteller hun at før var det også «bare kontaktlærere som skulle se slike ting», men etter endringen «er flere lærere mer bevisst på å oppdage elever med vansker, hjelpe og å melde fra om dette».

Lars sier at han «følger litt tettere opp i klasserommet». Han forklarer at dette gjøres gjennom «en ekstra tur til den eleven det gjelder», for å snakke «om ting som både er og ikke er skrevet». I tillegg prøver han «å hente mer informasjon» om eleven, for mange kan mer enn de klarer å få frem. Videre tar han dette opp på teammøter, og snakker med andre faglærere. Dette gjør han for å «høre om noen av de andre opplever det samme», og til slutt ber han

«dem om å følge litt ekstra godt med». Hvis alle opplever det samme blir det tatt videre med ledelsen. Lars forteller at den personen som har det spesialpedagogiske ansvaret blir koblet inn, og i en periode «observeres det og analyseres». Dersom ikke dette fungerer sier Lars at det kobles inn flere instanser, men samtidig fortsetter «tett oppfølging, for slike ting kan ta tid». Til slutt sier Lars at «Tiltak er også noe vi setter i gang», i tillegg at de har delingskultur på jobb.

4.3.4 Når dysleksi er blitt påvist

Pernille kan fortelle litt angående det med grader av dysleksi. Hun forteller blant annet at tester som er utviklet for å utrede for dysleksi «ikke gir noen indikasjon på det, men en kan se hvor hardt utslaget er». Videre sier hun at «Noen vil kanskje klare det litt bedre enn andre med tanke på hvordan de skårer». Det er noen som vil skåre «ganske lavt og vil streve mer enn de som skårer litt bedre». Pernille sier at det ikke er «vanlig å skrive i rapporter» om det er mild, moderat eller alvorlig dysleksi. Det de gjør er å «bekrefte mer at et barn har en dysleksi, og skriver ikke om den er sterk eller svak». Dette sier Pernille at «På andre arbeidsplasser kan det hende at det er vanlig å skrive det der».

4.4 Mulige årsaker

Her stilte jeg informantene nesten samme spørsmål. Dette spørsmålet innebar om hvorfor dem eller eventuelt andre får påvist dysleksi sent. Det kom både like og ulike svar fra hver av informantgruppene.

4.4.1 Elevenes tanker rundt sin sene påvisning av dysleksi

Elevinformantene har ulike og like svar tilknyttet sin sene påvisning av dysleksi. Det er viktig å få frem at det ikke bare er én grunn de kommer med, men flere grunner til at de tenker at dette ble utfallet.

Tidligere i denne presentasjonen av resultatene har elevene presentert en del om deres trivsel på skolen. I denne sammenhengen forteller de litt om andre sider ved skolen. På skolen forteller Ella at hun ikke følte på mye mestring, for hun sier at «Det er synd at skolen har lagt opp til så mange lese og skrive oppgaver, og at det er så teoretisk». Ella sier at «Dette begrenset mine muligheter til å mestre». Eirill mener at det er mange som skulle hatt hjelp på skolen som «sklir under fingrene». Elvira forteller at på skolen lærte de ingenting om ulike lærevansker, men om «ulike sykdommer og psykiske sykdommer».

Innenfor samme område snakker elevene om deres læringsmiljø. På skolen forteller Ella at i perioder hadde hun ikke «så mange venner på skolen». Dette er noe hun tenker «har påvirket litt av læringsmiljøet». Når Eirill gikk på barneskolen forteller hun at de var nitten stykker i klassen, og flere av hennes klassekamerater «tok veldig stor plass». Hun sier at dette kan være en av grunnene til at ikke lærerne fikk med seg at hun strevde. På ungdomsskolen forteller Elvira at de var tretti elever i klassen. Det var visst «flere i klassen som var utfordrende, og de tok mye plass». I denne mengden forteller hun at «Da mister snille piker som strever med dobbel konsonant oppmerksomheten». Hun forteller videre at «Det var ofte bare 1 lærer til stedet», og at hun derfor «skjønner at da er det vanskelig å komme seg igjennom alle elevene».

Andre ting som kan ha vært en mulig årsak handler om relasjoner mellom elev-lærer. Ella mener at en av grunnene til at hun ble oppdaget sent er på grunn av «ny lærer for hvert år gjennom grunnskolen». Noen ganger hadde de også lærere i kun ett halvt år. Eirill forteller at «Jeg snakket ikke så mye på skolen, fordi jeg var så sjenert». Dette sier hun kan være en årsak til at hun ikke skapte relasjoner til lærerne sine. Elvira sier at «På ungdomsskolen ble en ikke sett på grunn av at det skjedde alt for mye rundt».

Holdningene til lærerne, tenker elevene spilte en rolle med tanke på deres sene påvisning av dysleksi. Faren til Ella som er spesialpedagog mente på et tidspunkt at «det var på tide med en uttredelse», men fra skolen fikk de beskjed om at «på denne skolen har ingen barn lese- og skrivevansker». Videre forteller Ella om at en av hennes lærere hadde tatt henne til side, for å fortelle at «det var på tide at jeg startet å arbeide med skolearbeidet». Eirill forteller om en hendelse på skolen som hun opplevde som ubehagelig. De hadde fått i oppgave å skrive ned det læreren sa. Hun sier at det ble nok sikkert ikke helt riktig det hun skrev. Læreren påpekte etter en stund at «Selv om jeg har sagt det tre ganger klarer folk fortsatt å skrive feil». Når Elvira gikk på ungdomsskolen og videregående skole fikk hun høre at «jeg kunne ikke bedre på en måte på grunn av at jeg snakket samisk hjemme eller at det er mitt morsmål». Da Elvira fortalte læreren at ikke dette stemte ble de «litt flau». Hun forteller at «Hvis det var så tydelig fra lærerne sin side at jeg strevde, hvorfor gjorde de ingenting med det?». Elvira forteller at «På videregående kommenterte lærerne at ting var dårlig, og så meg». Tankene hennes rundt at dette skjedde var «at du er så sent i løpet at dersom du skulle hatt diagnose burde den kommet før». Videre tenkte hun at årsaken til det kunne være at hun var et «gråsome barn». Dette mener hun «i henhold til at det er observert at jeg strever», og at dette ikke var så ille at det ikke ble behov for uttredelse.

Elevinformantene fikk spørsmål direkte knyttet til om de prøvde å skjule vanskene sine, og det var interessante svar de presenterte. På barneskolen og ungdomsskolen forteller Ella at hun prøvde å skjule at hun strevde. Det gjorde hun blant annet på nasjonale prøver. Hun sier at på «Disse testene leste jeg aldri, men gikk direkte på spørsmålene». Ella gjettet bare på spørsmålene, og leverte. I lesesituasjoner prøvde hun alltid å komme seg unna. Eirill prøvde aldri å skjule at hun strevde. Hun forteller blant annet at «Selv om mamma har prøvd å hjelpe meg i beste mening med skolearbeid, kan det hende at hun har hjulpet meg for mye». Dette kan kanskje være en faktor hvor vanskene kanskje har vært litt skjult på en måte. Elvira forteller at når hun hadde nasjonale prøver, pleide de å få en hel tekst. I denne teksten var det parenteser på ulike plasser med tre ord, og et av de ordene var riktige. Det skulle settes strek under det riktige ordet. Dette hadde Elvira lært seg og «funnet ut at dersom jeg leste bare to eller tre setninger rett før parentesen så forsto jeg hvilket ord som passet inn». Denne strategien brukte hun i fjerde eller femte klasse. Tankene hennes rundt dette var at dersom lesehastigheten hadde blitt så mye bedre hadde hun «ikke behov for gruppeundervisning». Hun sier også at hun strevde «mer enn det som kommer til uttrykk». Elvira hadde en evne til å «fremstå på en slik måte at jeg har lest noe», og at hun hadde metoder for å unngå noen situasjoner.

Til slutt tror Eirill og Elvira at en av grunnene til sen påvisning kan skyldes det økonomiske. Når det gjelder lærerne til Eirill sier hun at «Det kan hende lærerne mine ikke orket å sette i gang en slik prosess med tanke på flere kostnader». Med prosess mener Eirill her å få til en utredelse, det mener hun «kan ha mye å si». Elvira sitter igjen med tanker om «hvorfor ikke skolen testet meg?». Hun sier at dette kanskje skyldes et «økonomisk problem», men mener at «når et barn som har hengt etter flere år, da bør en teste».

4.4.2 Lærernes tanker rundt sen påvisning av dysleksi

Lærerinformantene fikk spørsmål knyttet til hvorfor de tror at dysleksi blir oppdaget sent. Lars mener overordnet at det årsakene til sen påvisning av dysleksi «er veldig sammensatte». Han sier også angående skoleelever at «Det som er en grunn for den ene, er sikkert ikke nødvendigvis den samme som den andre». Det han sier videre er at systemsvikt kan påvirke elevenes sene påvisning av dysleksi. Dette sier han «kan ha en sammenheng med at det mangler rutiner», og at dette kan gjelde flere steder.

Videre blir det snakket om lærerens kompetansenivå på å oppdage dysleksi. Lone kan fortelle at «lærere i klasserommet ikke har god nok kunnskap til hva som kjennetegnes ved lese- og

skrivevansker». Hun kommer med eksempler om at «diagnosen ikke ble oppdaget før på videregående». Dette sier hun også har en sammenheng med at de ikke kan «signalene godt nok» på slike typer vansker. Lars sier igjen at «kunnskapsnivået skal vi ikke undervurdere» til voksne. Videre sier han at «Lærerrollen er veldig kompleks, og en bør ha ferdigheter i tillegg til det rent faglige». Han påpeker også at «Dysleksi er noe alle bør kjenne til på en skole». Til slutt sier Lars at «Skolen bør kanskje bli flinkere til å prioritere kursdager».

Elevene snakker også om at holdninger til lærerne kan skyldes sen oppdagelse av dysleksi. Dette mener også to av lærerne. Linda forteller at hun tror noen har en «Vente og se-holdning», for de mener at det fikses av seg selv. Lars sier noe om at «det kan hende at ting skyves foran seg». Dette påpeker han er enkelt å gjøre når det er «Nye lærere, ny klasse og nytt trinn».

Det poengteres også fra lærernes sin side at elevene kan være flinke til å kompensere for vanskene sine. Linda forteller blant annet at mange barn er flinke til å kompensere for sine vansker. Et eksempel på dette forteller hun om at «den snille jenta/gutten som sitter i hjørnet, og gjør alt de skal» legger lærerne ikke merke til. Videre påpeker hun at det ikke alltid er et utagerende barn som strever. Lone tror at det er mange som har lært seg ulike «teknikker for å gjennomføre det som skal gjøres i undervisningen». Videre sier hun at noen elever «skjuler det for både voksne, foreldre og for seg selv». Dersom en elev ikke hevder at noe er vanskelig, sier Lone at denne eleven kan «suse gjennom uten at det blir oppdaget». Lone mener at det kan være vanskelig å oppdage elever både i store og små klasser. Det sier hun i sammenheng med at «eleven er pliktoppfyllende». Lone forteller også at dersom det er «mye dårlig arbeidsmiljø» kan noen komme seg unna. Det er slik at de merker ikke om det faktisk er vanskelig for en elev. Lars mener at en årsak «kan være knyttet til skam». Det å føle på å være annerledes og «bli lagt merket til». Dette kan skje «gjennom å ha en ekstra person ved pulten sin» og det å bli «tatt ut av klasserommet». De kan også være «redde for kommentarer» slik som «du er dum».

Det finnes flere årsaker til sen oppdagelse av dysleksi forteller lærerne. Linda poengterer at det kan skyldes ventetid hos PPT, for de har mange barnehager og skoler. Lars snakker også om tidsbegrepet og sier at det er «typisk å nedprioritere det i henhold til andre arbeidsoppgaver». Lone poengterer at det er «for få voksne til å oppdage» ulike vansker. Oppmerksomheten i klasserommet forteller Lars blir rettet mot «blant annet oppførsel og

atferd». Til slutt sier Linda at det handler om elevsyn og om en kjenner elevene sine. Dette sier hun handler også om skolekulturen, og «hvor vi ser barna og det beste i dem».

4.4.3 PP-rådgiveres tanker rundt sen påvisning av dysleksi

Med bakgrunn i PP-rådgivernes ulike erfaringer er det en skjevfordeling. Pernille snakker en del om sine erfaringer knyttet til PP-tjenesten, mens Paula snakker om sine erfaringer som lærer. Det som Pernille tar opp, kommer fra det elevene selv har fortalt. De forteller blant annet at «lærerne har tatt opp at de må gjøre mer eller trene mer. Så går dette seg til etter hvert». Hun forteller videre at de har sagt at elevene ikke blir tatt på alvor, «når de opplever å ha en vanske». Til slutt forteller Pernille at elevene ikke har sagt noe mer, og «begynt å arbeide hardere». Elevene forteller til Pernille at «så har det ikke gått seg til». Paula mener at «det ligger mange gode holdninger hos lærere for å kunne se hver enkelt og å arbeide med det spesialpedagogiske».

Pernille snakker også om henvendelser fra skoler angående kompetanse. Hun forteller at «Det arbeides med at skolen skal lære mer om» dysleksi, og at det skal «være mer bevissthet på det». Hun forteller blant annet at «Ungdomsskoler er veldig nysgjerrige på dette, og ber oss om foredrag angående dette temaet». Hun sier at de spesifikt er nysgjerrige på språkseksjonene.

Paula forteller om andre faktorer som kan spille inn på sen oppdagelse av dysleksi. Hun forteller blant annet at i hennes lærerkarriere var det sparefokus, «men skolen prøver å arbeide mot å få mere ressurser». Hun sier at nedskjæringene førte til «større klasser». Etter det sier Paula noe om at «Det er veldig mye som forventes av en lærer», og påpeker at «en lærer har kun to øyne». Det opplevdes som «utilstrekkelig og det er nesten en umulig oppgave å få til alt som forventes». Som lærer forteller Paula at det var utfordrende med tanke på tiden, «å gjøre det en har lyst og ønsker». I tillegg påpeker hun at det var samtidig «utfordrende som lærer å se alle». Helt til slutt forteller Paula at barn ønsker ikke «skille seg ut fra andre». En måte de kan unngå dette på sier hun at de «vil kanskje skjule det en ikke mestrer».

4.5 Konsekvenser

Under intervjuene med elevene kom det frem en del konsekvenser som har oppstått med tanke på deres sene påvisning av dysleksi. Jeg stilte ikke noen spesifikke spørsmål som innebar

nettopp dette temaet, men det kom svar rettet mot det. Dette tenker jeg kan være relevant å se på fordi at en kan viktigheten av å avdekke vansker tidlig.

Ella kan fortelle at dersom «jeg bare hadde rettet oppmerksomheten på skole, og vært hjemme sammen med familien hadde jeg kanskje strevd med psyken». Hun påpeker at det er «en påkjenning å få høre at en ikke er bra nok, og spesielt når en faktisk jobber hardt». Videre forteller hun at «Dette er ikke noe et barn ønsker å få høre at man ikke er bra nok», og sier «spesielt ikke fra en lærer».

Eirill forteller at gjennom testen hun fikk avlegge andre året sitt på universitetet kom dette frem: «Det viste seg gjennom testen at det grunnleggende en lærer fra første og andre klassen hadde jeg mistet.»

Elvira forteller at hun syntes det var flaut å ikke mestre å lese og skrive. Hun forteller at «Jeg følte meg dum», og at dette var noe hun tenkte på mye i perioder. I denne alderen hadde hun «veldig smarte venner», og det skapte et press der det var «lett å sammenligne seg selv med dem». Dersom hun «ikke strekker til eller mestrer på samme måte blir det veldig flaut, skambelagt og følelse av å virke dum». Disse tankene hadde Elvira før hun fikk påvist dysleksi, men hun forteller likevel også hvordan det har vært for henne i etterkant. Hun sier blant annet at «Det med å føle seg dum henger fortsatt igjen, for dette kommer dersom jeg møter på motstand». Da sier hun at «jeg straffer meg selv med å kalle meg dum, og det stammer fra min tidlige barndom». Dette mener Elvira «kunne vært unngått dersom diagnosen hadde kommet tidligere».

De to informantene fra PPT ble stilt spørsmål knyttet til konsekvenser ved sen oppdagelse av dysleksi. Begge informantene er enige i at dette kan ha konsekvenser for elevens skoleløp. Jeg ønsker derfor å se litt på hva begge informantene hadde å si om dette:

Paula sier at dersom en elev med dysleksi «ikke får god tilrettelegging så kan det være en fare for at barnet/eleven faller ut». Dette tenker hun i henhold til når eleven kommer høyere opp i trinnene. Her snakker ikke Paula spesifikt om konsekvenser rettet mot sein oppdagelse av dysleksi, men jeg tolker dette slik at dette kan være en konsekvens som kan oppstå dersom det blir utfallet.

Pernille forteller at det kan være at en elev har «gått gjennom et helt utdanningsløp og tenkt på hva det er med meg?». Hun sier videre at «Mange mister motivasjonen for skole, hvis de ikke får til». Dette kan være «en bakenforliggende årsak til skolefravær», og «En vegrer seg for skolearbeid».

Dysleksi kan være forbundet med negative konsekvenser både tidlig og sent. På skolen kan det være relatert til lav selvtillit, trivsel, redusert psykisk helse, ønsker om å droppe ut og lavt selvbilde i henhold til det faglige (Wandem, 2024). Barn som har lærevansker strever mer enn andre med blant annet emosjonelle problemer, atferd og står i fare for å utvikle lavt selvbilde (Frøjd, 2020). Både Ella og Elvira forteller om lav selvtillit knyttet til dysleksi, mens Eirill snakker om ferdigheter hun har mistet i begynnelsen av skoleløpet. Paula og Pernille snakker om ulike konsekvenser som kan inntreffe slik som å droppe ut. Videre snakker Pernille om at motivasjonen forsvinner dersom elevene ikke oppnår mestring. Andre konsekvenser kan være at en utvikler hodepine og magevondt, men ingen av elevene jeg intervjuet snakket noe om dette (Avler, 2023).

5 Drøfting

I dette kapittelet av oppgaven skal jeg drøfte resultatene opp mot teori. Det er viktig å ta i betraktning, at ingen av informantene har kjennskap til hverandre. Det som kommer frem i resultatdelen vil bli drøftet under følgende fire hovedtema: Elevenes tanker rundt sen oppdagelse av dysleksi, hvilken kompetanse har lærerne på dysleksi, hvordan utreder PPT for dysleksi og hva er konsekvensene ved sen påvisning? Før jeg starter å drøfte funn i lys av temaene i resultatdelen er det naturlig å i å gjengi oppgavens problemstilling. Denne oppgaven har følgende problemstilling:

«Hvilke faktorer kan spille inn på sen oppdagelse av dysleksi, og hvordan beskriver elevene selv, lærerne og pedagogiske-psykologiske rådgivere årsaker til at dysleksi kan bli oppdaget sent?».

5.1 Elevenes tanker rundt sin sene oppdagelse av dysleksi

Alle elevinformantene fra studien har fått påvist dysleksi sent, men tidspunktet for når det ble påvist varierer. Spriket i denne variasjonen varierer fra siste året på ungdomsskolen til andre året på universitet. Dette samsvarer med Dysleksi Norge som sier at 49% får påvist dysleksi på ungdomsskolen og videre i voksen alder (Solem, 2021, s. 12). I artikkelen til Monsrud og Andersen (2024) regner de i deres studie sen påvisning av dysleksi fra sjette klasse og senere. Denne studien underbygger også at elevens påvisningstidspunkt er sent. Studien tar utgangspunktet i PP-rådgivere, og at 59% av de 70 respondenter påpeker at det ofte hender at dysleksi blir påvist sent (Monsrud & Andersen, 2024).

Elevinformantene har tanker om hvorfor de ikke fikk påvist dysleksi tidligere. De har flere synspunkter på hva som kunne ha innvirkninger på deres sene påvisning av dysleksi. Systemet rundt dem ble trukket frem. Der trakk en av respondentene frem at få venner kunne ha påvirket læringsmiljøet. Ifølge Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 216) har det stor betydning å arbeide med læringsmiljøet i klasserommet. Et godt klassemiljø bidrar til trygghet og læring for alle. Det som denne informanten påpeker handler om det motsatte av det Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 216) mente. De to andre informantene forteller om at flere i klassen tok stor plass, noe som gjorde at deres vansker ikke ble sett. Dette kan ses i sammenheng med sammensatte lærevansker. Det betyr ikke at de selv har det, men det kan ses i sammenheng med klassen deres. Sammensatte lærevansker innebærer en kombinasjon av generelle og spesifikke lærevansker, og kan være en kombinasjon av flere vansker. De som

har sammensatte lærevansker kan utvikle atferd på ulike måter, og den kan være med på å skjule at en strever (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016) (Manger et al., 2008). I de tilfellene som blir trukket frem av mine informanter, kan det se ut som det var andre mer utagerende vansker som fikk mest oppmerksomhet fra læreren. Noe som også kanskje er naturlig, i og med at det i større grad forstyrrer fellesskapet i klassen.

Innenfor samme system trekker elevinformantene frem flere punkter. En av dem opplevde å få ny lærer for enten hvert halvtår eller hvert år. Andre ting som blir trukket frem er sjenertethet som kan ha påvirket relasjoner med lærerne. Uro i klasserommet blir også nevnt som en grunn til at en ikke ble sett. Alle elevinformantene forteller om manglende relasjoner til lærerne sine. Det blir blant annet understreket fra Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 215) at for å skape en inkluderende skole, må lærerne kjenne sine elever. Ut fra det som elevinformantene uttrykker er det tydelig at deres lærere ikke kjenner dem. Ifølge Aas og Buli-Holmberg (2021, s. 97) mangler lærerne deres en forståelse av samspilleprosesser og å være trygg i seg selv. De understreker også at en god relasjon bidrar til mestring og motivasjon for skolen (Aas & Buli-Holmberg, 2021, s. 80).

Videre i deres skoleløp har de flere perspektiver tilknyttet læreres holdninger. Det blir trukket frem at en av foresatte til elevinformantene oppfordret skolen til å søke om uttredelse. Skolen svarte med at de ikke hadde elever med dysleksi. Elevinformantene har også møtt ulike utsagn fra lærere. En av elevene fikk oppfordring om å arbeide hardere med skolearbeidet. Et annet utsagn var irritasjon fra en lærer angående en diktatoppgave, hvor setningene ikke ble riktige etter å ha sagt det tre gang. Det kom også kommentarer knyttet til at en av elevinformantene ikke kunne bedre på grunn av at de antok at samisk var hennes morsmål. Gjennom flere år kom det kommentarer på at den ene elevrespondenten strevde med noe, men ingen gjorde noe. Alle elevene har vært utsatt for holdninger som ikke er akseptable fra en lærer. Ut fra deres subjektive opplevelser kan de underbygges ved å si at de har blitt møtt av en «Vente-og-se»-holdning. Ifølge en artikkel som handler om en lærers erfaring, innebærer denne holdningen at en skal vente for å se om problemet blir bedre av seg selv (Morin, 2020). Et av utsagnene om å arbeide hardere blir også underbygget i denne artikkelen (Morin, 2020). Kong (2012, s. 129-132) støtter opp om at de har blitt møtt av negative holdninger knyttet til lese- og skrivvansker. Fra deres subjektive opplevelser fra lærernes holdninger, kan det skape negative følelser knyttet til vanskene sine (Kong, 2012, s. 129-132).

Det kan være andre ting som kan ha spilt en rolle for hvorfor elevinformantene fikk sent påvist dysleksi. To av elevinformantene uttrykker at de prøvde å skjule sine vansker gjennom

de nasjonale prøvene. Begge brukte ulike strategier for å komme seg gjennom prøven. Den ene informanten startet avkryssingen av oppgaver med en gang, mens informant nummer to leste to setninger før avkryssing. Det ble også poengtert at en av informantene strevde mer enn de ga uttrykk for, og brukte strategier for å fremstå på en måte slik at de hadde lest. I enkelte utfordrende situasjoner kunne informanten lure seg unna. Den siste informanten ga uttrykk for at de aldri hadde prøvd å skjule vanskene sine, men poengterer at dette muligens har skjedd likevel med for mye hjelp fra foresatte. Slik elevinformantene uttrykker finnes det ulike måter å skjule vanskene sine på. Myrstad (2021) understreker at de elevene som kompenserer for sine lese- og skrivevansker, kan stå i fare for å ikke bli utredet for dysleksi. Han forteller at de som kompenserer kan gjøre dette på ulike måter slik som elevinformantene uttrykker.

Til slutt trekker to av elevinformantene frem at deres sene utredelse kan ha sammenheng med økonomiske forhold. De mener at grunnen til at de ikke ble utredet var for å unngå flere kostnader eller at skolen ikke hadde økonomi til det. Denne økonomien kan gjelde på flere plan. Enkelte skoler kan ha en tankegang hvor de tenker at ved å kontakte PPT, vil det automatisk gi flere kostnader med tanke på spesialundervisning. Dette gjelder dersom ikke tidlig innsats (Opplæringslova, 1998, §1-4) fungerer (Avler, 2023). Denne tankegangen fra skolens perspektiv kan være der dersom kommunens budsjett er svekket, og det kan gå utover skolens ressurser på flere plan (Avler, 2023). En slik nedskjæring kan blant annet ha gått utover den Pedagogiske Psykologiske tjenesten (PPT) som befinner seg i kommunene til elevinformantene. Årsaken til at dette kan skje er at PPT ikke har en bemanningsnorm, selv om det er en lovpålagt tjeneste i både kommuner og fylkeskommuner (Opplæringslova, 1998, §5-6). Gjennom en slik nedskjæring vil det gå utover PPT sine arbeidsoppgaver og arbeidskapasitet, og det fører til at flere som trenger hjelp vil havne på venteliste (Avler, 2023). Det kan hende at PPT i kommunene til elevinformantene ikke hadde kapasitet til å utrede dem.

5.2 Hvilken kompetanse har lærerne på dysleksi?

5.2.1 Hva inneholder lærerutdanningen om dysleksi?

Alle lærerinformantene som har deltatt i denne studien har gjennomført en universitetsutdanning på fire år, men også tatt tilleggsutdanning. De har varierende arbeidserfaring som strekker seg fra ti år til tjuefire år. Dette tilsier at det er et sprik i når utdanningen deres ble gjennomført. To av lærerinformantene gjennomførte lærerutdanningen

sin for over tjue år siden, men kun en av dem antar at de har hatt litt om dysleksi. Den andre mener de ikke hadde noe om dysleksi. Siste lærerinformant gjennomførte sin utdanning for få år tilbake, og forteller at de hadde litt om dysleksi. Det lille de hadde hatt innbefatter ikke kjennetegn ved dysleksi eller hvordan det kan arbeides med. Informasjonen om deres utdanning samsvarer med en studie utført i England og Wales. Flertallet fra utvalget av lærerne i den studien påpeker at de ikke oppnår tilstrekkelig kunnskap om dysleksi i sin lærerutdanning (Knight, 2018, s. 214). Studien fra England og Wales påpeker at det ikke er lærernes feil at de ikke har tilstrekkelig med kunnskap, men det er utdanningsinstitusjonens feil (Knight, 2018, s. 216). Det lille som den ene informant beskriver fra sin lærerutdanning samsvarer også med det Aas (2021, s. 47) forteller. Hun forteller blant annet at mange lærere har ikke kompetanse til å vite hva de skal se etter i klasserommet. Dette kan også ses i sammenheng med at alle lærerinformantene uttrykker lite og ingen kunnskap om dysleksi.

5.2.2 Tilleggskompetanse

Med bakgrunn i det lærerinformantene gir uttrykk for har de ikke fått tilstrekkelig kunnskap fra sin lærerutdanning, til å oppdage elever med lese- og skrivevansker. De forteller også at de har tatt tilleggsutdanninger, men det er kun en av dem som går i dybden. Informanten forteller at kunnskapen økte gjennom seksti studiepoeng i spesialpedagogikk, for da hadde de litt om dysleksi. Lærerinformantene gir uttrykk for at kompetansen deres på dysleksi har økt på andre måter. En av lærerinformantene forteller at deres kompetanse økte gjennom Logosertifisering, som blir brukt for å avhjelpe PPT. Kompetanseøkningen hos lærerinformantene har også skjedd gjennom kurs rettet mot lærevansker. Alle lærerinformantene uttrykker at det er blitt en økt bevissthet rundt dysleksi. Ut fra en undersøkelse gjort med noen andre lærere stemmer det at gjennom tilleggsopplæring kan kompetansen øke (Dymock & Nicholson, 2022, s. 337). Det kan hende at andre skoler ikke er like heldige med å få opplæring eller har ressurser til kompetanseøkning. Enkelte andre skoler kan være like heldige som lærerinformantene å få opplæring og ha ressurser tilgjengelig, men dette hjelper ikke dersom kvaliteten ikke er god nok (Dymock & Nicholson, 2022, s. 338). Ikke alle lærerinformantene snakker om kompetanseøkningen sin, men trekker frem bevissthet rundt dysleksi i planlegging av undervisningsopplegg. Dette kan ses i sammenheng med §1-3 i opplæringsloven. Det betyr at lærerinformanten tilpasser sin undervisning etter hver enkelt elevs evner (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det kan også ses i sammenheng med det Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 26) sier om at dersom lærerne er flinke til å differensiere undervisningen sin blir det mindre behov for spesialundervisning. Ifølge Myrstad (2021) kan det hende at denne tilpasningen slår

feil med tanke på at de fleste undervisningsoppleggene baserer seg på at elevene må lese og skrive. Dette sier han er med på å svekke elevens motivasjon. Han fortsetter med å påpeke at dette kan bli glemt, for det fokuseres mest på det faglige (Myrstad, 2021). Lærerinformanten forklarer at undervisningsoppleggene tar utgangspunktet i bruk av Lingdys, digitale hjelpemidler, forenklet tekst og opplesning av tekst. Det betyr at undervisningsopplegget ikke nødvendigvis samsvarer med det som Myrstad (2021) forklarer med tanke på mye lesing og skriving.

5.2.3 Hvordan oppdager lærere lese- og skrivevansker?

Knight (2018, s. 209) påpeker at det ikke er lærerens jobb å utrede elever for dysleksi, men fremhever at det er viktig at de har kjennskap til det. Hun mener at på den måten er det enklere å identifisere de elevene som viser lese- og skrivevansker (Knight, 2018, s. 209). I forrige avsnitt fikk vi et lite innblikk i lærerinformantenes kunnskap om dysleksi, men hvordan oppdager egentlig lærerne dysleksi? De forklarer at det kan bli oppdaget gjennom kartlegginger. Gjennom en slik kartlegging kan de se hva vansken er, og de ser litt på språket i tillegg. Denne kartleggingen som blir beskrevet kan tolkes som om de er hentet fra nasjonale prøvene, som skal kartlegge elevens leseferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2023). Monsrud og Andersen (2024) bekrefter at gjennom denne testen kan en fange opp elever med lese- og skrivevansker, og påpeker at enkelte av dem kan ha dysleksi. Andre ting som blir trukket frem er at enkelte av lærerinformantene har retningslinjer eller en plan på sin skole, for å følge opp elever som strever. Dymock og Nicholson (2022, s. 339) forteller at enkelte skoler ikke har rutiner på hva de skal gjøre dersom de oppdager elever som strever. De påpeker at skolene med rutiner har dette implementert i en plan, slik som også lærerinformantene trekker frem (Dymock & Nicholson, 2022, s. 339). Det fortelles også om endringer knyttet til at alle fag i skolen inneholder mye lesing og skriving. Dette hevder en av lærerinformantene har ført til at alle lærerne er blitt mer oppmerksom på å oppdage elever som strever. Denne måten elevene blir oppdaget at de strever på, kan ses i sammenheng med første steget i Utdanningsdirektoratets tiltakskjede for å oppnå spesialundervisning. En kan også si at det er første steg til å oppnå en utredelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). I samme steg er det nødvendig med ulike tiltak for å hjelpe eleven det gjelder. En av lærerinformantene forteller litt om fremgangsmåten til tiltak, hvor det følges litt ekstra med eleven det gjelder. Det blir gjort forsøk å finne ut om eleven det gjelder kan mer enn hva han/hun uttrykker. Ifølge Buli-Holmberg (2021, s. 18-19) kan dette beskrives som undersøkelser gjennom et individperspektiv. På skolen denne lærerinformanten arbeider har de teammøter, og på disse

møtene kan en spørre om andre faglærere opplever det samme. Dersom de ikke opplever det samme, kan det oppfordres til at de er mer på vakt. Om det skulle være mer i det som kommer frem settes det inn tiltak. Dette er også en del av første steget i tiltakskjeden til Utdanningsdirektoratet (2017). Tiltakene som nevnes kan knyttes til §1-4 i opplæringsloven som innebærer intensiv opplæring. Denne opplæringen blir gitt til elever som står i fare for å henge etter i grunnleggende skoleferdigheter (Opplæringslova, 1998, §1-4). Hvis ikke tiltakene fungerer går de videre til steg nummer to i tiltakskjeden til Utdanningsdirektoratet (2017). I dette steget utarbeider rektor en henvisning i samråd med elev og foresatte til PPT (Utdanningsdirektoratet, 2017).

5.2.4 Faktorer som spiller inn på sen oppdagelse av dysleksi

Lærerinformantene har også noen synspunkter og noen erfaringer knyttet opp mot hvorfor enkelte elever får påvist dysleksi sent. Det kommer frem at en av lærerinformantene tenker at det kan skyldes systemsvikt, og mangler på rutiner. Dette kan Dymock og Nicholson (2022, s. 339) bekrefte ved at enkelte skoler ikke har rutiner på hva de skal gjøre dersom de oppdager elever med dysleksi. De mener også at det er mange skoler som ikke er observante på dysleksi (Dymock & Nicholson, 2022, s. 339-340). Aas (2021, s. 47) mener at dette kan skyldes mangel på kompetanse til å kunne oppdage elever som må kartlegges nærmere. Hun mener at på disse skolene kan det hende at det blir satt i gang tiltak uten at de vet hva eleven strever med. Dette mener hun er tydelige tegn på at skolen ikke har systemer for hvordan de skal gå frem for å oppnå utredning (Aas, 2021, s. 47). Blant lærerinformantene ligger det uenigheter om de har eller ikke har tilstrekkelig kunnskap rundt kjennetegnene ved lese- og skrivevansker. Ifølge Singer (2007, s. 330) kan det hende at enkelte faktisk ikke vet hva dysleksi er. Dette bekrefter til en viss grad den ene siden av lærernes synspunkt, men samtidig ikke for de vet hva dysleksi er. De kan bare ikke kjennetegnene godt nok. To av lærerinformantene er samstemte i at det kan være vanskelig å oppdage den stille og rolige jenta/gutten som er pliktoppfyllende. Vanskene kan også være utfordrende å oppdage dersom ikke eleven uttrykker at ting er vanskelig selv, som en av lærerinformantene uttrykker. Aas (2021, s. 46) bekrefter at en måte å kompensere eller skjule sine vansker på kan skje gjennom hardt arbeid. Informantene mener at det er flere måter å skjule vanskene sine på, og det kan skje gjennom oppførsel og atferd. Dette kan ha en sammenheng med sammensatte lærevansker som ble nevnt tidligere (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 70-71). Det betyr at barnet kan streve med en eller flere grunnleggende ferdigheter, og kan ut fra det utvikle atferd på grunn av frustrasjon (Manger et al., 2008, s. 125-127). Arbeidsmiljøet har også noe å si

poengterer lærerinformantene, for dersom arbeidsmiljøet er dårlig kan dette også føre til at elevene ikke blir oppdaget. Lærerbemanningen blir også nevnt blant lærerinformantene, og da får de frem at det er for få voksne i klasserommet. Dette kan en si underbygges av det som blir trukket frem fra sammensatte lærevansker og atferd. Flertallet av lærerinformantene snakker om at en av årsakene kan være en «vente-og-se»-holdning. Det innebærer at en ser om vanskene blir bedre av seg selv (Morin, 2020). Tidspres er noe to av lærerinformantene trekker frem, men i to forskjellige sammenhenger. Den ene trekker frem nedprioriteringer i enkelte arbeidsoppgaver, og den andre påpeker ventetid for å bli utredet av PPT. Dette kan blant annet skyldes økonomi med tanke på nedskjæringer på PPT, som vil si færre ansatte (Avler, 2023).

5.3 Hvordan utreder PPT for dysleksi?

I denne studien har to PP-rådgivere deltatt. De har varierende arbeidserfaring som tilsier at den ene har arbeidet 1,5 år, og den andre har arbeidet 11 år. En av dem er under utdanning, mens den andre har tatt master i pedagogisk psykologisk rådgiving.

5.3.1 Fremgangsmåte

Tidligere har jeg skrevet om de to første punktene i saksgangen for å oppnå spesialundervisning. I punkt nummer tre lager PPT en sakkyndig vurdering. Denne delen innebærer en utredning og tilrådning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utredningen som foregår innebærer at PP-rådgiver finner ut hva vansken til eleven er, og ser på hvorfor ikke den ordinære undervisningen fungerer (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ingen av de to informantene snakker mye om kartleggingsverktøy, men en av dem forteller at enkelte skoler har logopedier med spesialkompetanse til å ta en Logostest. Dette er en test som er laget for å utrede elever, for å se om de har dysleksi eller ikke. Dersom ikke skolen har personer med Lagosertifisering utfører som oftest PP- rådgivere slike tester (Monsrud & Andersen, 2024). Ifølge begge diagnosemanualene som vil si ICD-10 og DSM-5 er ikke dysleksi en diagnose, men de definerer det som en spesifikk leseforstyrrelse eller en spesifikk lærevanske (E-helse, u.å.-b) (American Psychiatric, 2013). Dersom dysleksi har vært definert som en diagnose ville ikke PP-rådgivere vært i stand til å utrede for dysleksi. Uttredelser av diagnoser er helsevesenet sin jobb, for PP-rådgivere er ikke kvalifisert til det (Wandem, 2024).

5.3.2 Hva kjennetegner en person med dysleksi?

Med bakgrunn i PP-rådgivernes ulike erfaringer beskriver de ulike kjennetegn på dyslektikere. Den ene informanten forteller at personer med dysleksi er like forskjellige som alle andre. Bree et al. (2022, s. 278) er enig i dette og mener at dysleksi er forskjellig fra individ til individ, men de mener også at dyslektikere har noen fellestrekk. Informant nummer to snakker mer utdypende i hva en kan se hos individer med dysleksi. Det fortellers at de ser på den ytre biten, og ser blant annet at individet det gjelder strever med lesing og skriving. Informanten har mest erfaringer med de eldre elevene, og opplever at de strever med lange ukjente ord. Til slutt sier informanten at leseferdigheten deres kommer etter hvert til å bli bedre, men staving og rettskriving vil henge igjen. Det som blir forklart kan regnes som en forenklet versjon av det som blant annet Høien og Lundberg (2012, s. 33-34) presenterer angående kjennetegn. De understreker at det er flere momenter i lesingen en elev kan streve med. Dette handler blant annet om ikke automatisert avkodning av ord, manglende flyt i lesing og leser sakte. Innenfor skriving handler det om rettskriving. I tillegg har individer med dysleksi problemer med å lytte og leseforståelse. Til slutt påpekes det at dysleksi er arvelig (Høien & Lundberg, 2012, s. 33-34).

5.3.3 Hvilke kriterier gjelder for å kunne få påvist dysleksi?

PP-rådgiveren med lengst arbeidserfaring presiserer hvilke kriterier som gjelder for å kunne få påvist dysleksi. Det poengteres at det blir sett på forskjellige ting, men i hovedsak på et kognitivt nivå. Informanten forteller at det blir sett en del på fonemisk bevissthet, hvor raskt fonemisk informasjon blir hentet fra langtidsmindet, og til slutt blir det sett på det medisinske. Ordlesing, avkodingsferdigheter og staveferdigheter er også noe som blir trukket frem. Indikatorene som trekkes frem, er ting informanten ser på for å avgjøre om individet har dysleksi eller ikke. Det blir ikke sagt noe om dette kommer fra en spesifikk test, men ut fra det som sies kan det ses i sammenheng med Logostesten sine indikatorer. Denne testen har tidligere i oppgaven blitt tatt opp, og den kan benyttes for å avdekke individer fra grunnskolealder til voksen alder (Høien & Lundberg, 2012, s. 204). Kortfattet inneholder denne testen tre oppgavesett. Den ser på sju indikatorer som vil si leseflyt, avkodingsferdigheter av ord, lesing innenfor det ortografiske og fonologiske, lytteforståelse, rettskrivningsferdigheter og permanente lesevaner. For at testen skal gi utslag på om det er dysleksi må tre/fem første vanskene være til stedet. Dette er ikke den endelige avgjørelsen, for oppgaver basert på testen må være gjennomført før den endelige vurderingen blir tatt (Høien

& Lundberg, 2012, s. 212-213). De som har utviklet Logostesten advarer om å bare basere påvisningen på testen, og mener det må ses i en helhet med annen informasjon i tillegg (Wandem, 2024). Ut fra en undersøkelse gjort blant andre PP-rådgivere blir ikke nødvendigvis dette fulgt, for de fleste tar utgangspunktet i Logos sine kriterier. Dette gjøres fremfor å bruke kriteriene som står i diagnosemanualene ICD-10 og DSM-5 (Monsrud & Andersen, 2024). Dette er forståelig hvis en tenker at diagnosemanualene definerer dysleksi forskjellig, og de har ikke kriterier rettet spesifikt mot dysleksi (E-helse, u.å.-b) (American Psychiatric, 2013, s. 66-67). Videre i undersøkelsen kommer det frem at utredelsen av dysleksi ikke bare baserer seg på kriteriene i Logos testen, men bruker i tillegg informasjon fra elev, foresatte og skole (Monsrud & Andersen, 2024).

5.3.4 Grader av dysleksi

Ifølge en av PPT-informantene gir ikke ulike utredningstester en rangering av mild, moderat eller alvorlig dysleksi. Informanten som har lengst arbeidserfaring sier at enkelte vil skåre bedre enn andre, og påpeker at de som skårer lavt vil streve mer enn de som skårer høyere. Denne informanten sier at det ikke er vanlig å betegne dysleksi i grader på hennes arbeidsplass, men fremhever at de bekrefter eller avkrefter dysleksi. Ifølge definisjonen til Rose (2009, s. 30) er dysleksi en lærevanske, og i kriteriene på dysleksi indikeres det at dysleksi kan rangeres. Bree et al. (2022, s. 278) får frem at det er forskjeller når det gjelder vanskene hos dyslektikere. De påpeker at enkelte med dysleksi ikke utvikler lese- og skrivevansker før senere i livet. Bazen et al. (2020, s. 360-373) støtter dette og sier at det kan hende at enkelte individer viste normale ferdigheter i lesing og skriving tidlig, men utvikler vansker i disse ferdighetene senere. Ut fra dette sammenlignet de også elever som fikk påvist dysleksi tidlig, men det var for få indikatorer som kunne se forskjell. Videre sier Bazen et al. (2020, s. 360-361) at andre igjen kan vise få kritiske tegn, som ikke blir oppdaget. Dette kan først bli oppdaget når det oppstår en økning av vanskelighetsgrad. Det gjelder også dersom de har vært flinke til å kompensere for vanskene sine.

5.4 Hva er konsekvensene ved sen påvisning?

Ved sen påvisning av dysleksi fører det med seg ulike konsekvenser. Tidligere i både resultatdelen og i drøftingsdelen er kompenserende ferdigheter tatt opp. Dette belyser både elevinformantene og lærerinformantene. Det kommer blant annet frem at lærerinformantene ikke har fått tilstrekkelig kunnskap om dysleksi fra sin lærerutdanning. Lengre opp nevner en av lærerinformantene at de ikke kan nok om tegnene som indikerer at en elev har lese- og

skrivevansker. Dette kan trekkes sammen med det som Myrstad (2021) forteller om ulike kompensierende strategier for lesing og skrivning. Elever som kompenserer for leseferdigheten kan kjenne igjen ordbildet gjennom det visuelle, men utelukker lyden. I perioder kan de gi uttrykk for at lytte- og leseforståelsen er god, og at avkodingen er automatisert, kjenner igjen ordbilder og stavelser. Det de egentlig strever med er segmenteringen av dette (Myrstad, 2021). Innenfor skriving forteller Myrstad (2021) at elevene kan gjøre dette gjennom mestring av håndskrift. Dette gjør de gjennom å tegne bokstavene uten å ha forståelse av både lyden til hver enkelt bokstav og sammenkoblingen av dem. Måten dette blir oppdaget på er når de har selvstendig skriving, for da uttrykker de at de ikke får til. Grunnen til dette er at de ikke har kunnskap til å utforme egne ord (Myrstad, 2021). Før var dette vanskeligere å oppdage med tanke på at ferdighetene ble separert fra hverandre. Ut fra disse strategiene vil de bli avdekket gjennom dårlig lesing og skriving (Myrstad, 2021). Disse strategiene påpeker lærerinformanten at de ikke har, som kan føre til at det tar svært lang tid før det blir oppdaget. Dette kan ses i sammenheng med utredningstidspunktene til elevinformantene.

Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) har skolen ansvar for å ruste elevene til utdanning og arbeid. Dette innebærer at skolen har ansvar for at elevene skal mestre fem grunnleggende ferdigheter før grunnskolen er ferdig. Lesing og skriving inngår i disse grunnleggende ferdighetene (Meld. St. 6 (2019-2020)). Ut fra dette indikeres det også at det stilles krav om at lærerne skal bistå elevene dersom det skulle oppstå utfordringer ved å knekke lesekode. Videre står det også at de skal oppnå mestring (Meld. St. 6 (2019-2020)). Tidligere i denne drøftingsdelen presenterer flertallet av læreierinformantene at en av grunnene til sen påvisning av dysleksi kan skyldes en «vente og se»-holdning. Denne holdningen strider imot denne meldingen. Ifølge Morin (2020) kan enkelte lærere ha en slik holdning. Selv om denne meldingen ikke var publisert når elevinformantene gikk på grunnskolen kan en likevel bruke deres subjektive opplevelser som eksempel. Elevinformantene forteller at det ble oppdaget at de strevde med lesing og skriving, men ingen gjorde noe. Det elevinformantene opplevde kan ifølge lærerinformantene skje i dagens samfunn. Denne holdningen kan bidra til at elever ikke oppnår de grunnleggende ferdighetene som står i Meld. St. 6 (2019-2020). Dette kan føre til at elever får påvist dysleksi vesentlig senere, enn det Statlig pedagogisk tjeneste (Statped) mener at en bør. De mener at en bør oppdage dysleksi allerede i første klasse (Statped, 2023).

Det finnes flere konsekvenser ved sen oppdagelse av dysleksi. Elevinformantene forteller hva de opplevde og følte på før de ble utredet. De trekker frem at skolearbeidet opptok mye tid,

som resulterte i liten tid til å gjøre morsomme ting. Dette kunne blant annet gått utover psyken. En av elevinformantene trekker frem at hun opplevde mobbing på grunn av lesing og stamming. De to andre ble møtt av kommentarer som ikke direkte var rettet mot dem, men som handlet om gode karakter og tidsbruk. Følelsene de kjente på knyttet til sen oppdagelse av dysleksi var at det opplevdes flaut, skammet seg og at de var dumme kontra deres klassekamerater. Det elevinformantene legger frem kan ses i sammenheng med det Singer (2007, s. 326-327) presenterer om at enkelte elever ikke ønsker å dele sine skolepresentasjoner i redsel for å bli mobbet. Hun sier videre at de ikke ønsker å bli kalt dum. Singer (2007, s. 327) sier også at enkelte elever kan være redde for å spørre om hjelp i redsel for at de andre i klassen skal få vite at de strever. PP-rådgivere forteller at dette kunne gått utover deres skolefravær, for de opplevde lite mestring. Dette gjelder ikke elevinformantene med tanke på at de har universitetsutdannelse. En av grunnene til at elevinformantene opplever disse kommentarene og følelsene kan skyldes samfunnet. For i samfunnet lager de statistikk av ulike fenomener, som viser gjennomsnittet. De som ligger nærmest gjennomsnittet er normale, mens de som ligger lengst unna kan bli sett på som avvik (Morken, 2012, s. 47). Lese- og skrivevansker kan blant annet være et avvik i samfunnet, hvis en trekker inn ulike kommunikasjonsformer (Morken, 2012, s. 56). Avvik må endres slik at det blir tilnærmet normalen (Morken, 2012, s. 76). Dette kan føre til at elevinformantene bare føler på at de er normale hjemme (Singer, 2007, s. 324). En av grunnene til at dette skjer er at det kan hende at det ligger manglende forståelse på flere plan om at lese- og skrivevansker er normalt. Å gi informasjon om ulike lærevansker kan skape en bredere forståelse (Singer, 2007, s. 330). Dette kan blant annet føre til at medelevene til elevinformantene er mer hjelpelige med skolearbeidet (Singer, 2007, s. 326-327). Det kan hende at lærerne har prøvd å skape et inkluderende læringsmiljø, men mangler selvtillit (Morin, 2020). Ifølge en artikkel kan dette stemme med tanke på at dersom lærere har høy selvtillit for å kunne tilrettelegge for dyslektikere er det lettere å inkludere (Dymock & Nicholson, 2022, s. 336). Ifølge Lyster (2019, s. 19) har miljøet rundt eleven mye å si når det gjelder hvor sterk dysleksien blir. Dersom elevene oppnår støtte, forteller hun at dette kan påvirke vanskene i en positiv retning.

6 Avslutning

Avslutningsvis skal jeg se på flere av momentene som kom frem i drøftingsdelen, og dette skal jeg gjøre i samsvar med besvarelsen av problemstillingen min. Det siste avsnittet kommer til å ta utgangspunkt i videre forskning.

6.1 Konklusjon

Formålet med undersøkelsen var å finne ut hvilke faktorer som spiller inn på sen oppdagelse av dysleksi. Dette med bakgrunn i at det kan være enklere for blant annet lærere å oppdage elever som potensielt kan ha dysleksi tidligere. Før jeg starter med å oppsummere de viktigste funnene mine vil jeg repetere problemstillingen min som er:

«Hvilke faktorer kan spille inn på sen oppdagelse av dysleksi, og hvordan beskriver elevene selv, lærerne og pedagogiske-psykologiske rådgivere årsaker til at dysleksi kan bli oppdaget sent?».

Utredningstidspunktet til elevinformantene stemmer med det teoretiske grunnlaget, som indikerer at sent er både fra sjette klasse, ungdomsskolen og voksen alder. Dette var en av kriteriene til elevinformantene. De forteller om interessante bakgrunner for hvorfor dysleksien deres ble oppdaget sent. Deriblant fremheves det at de prøvde å skjule sine vansker med lesing og skriving.

I lærerinformantenes beskrivelser av egen lærerutdanning kommer det frem lite og ingen kompetanse på dysleksi. Dette samsvarer med en studie gjennomført i England og Wales, som også fremhever at det er manglende fokus på tematikken i utdanningsinstitusjonene. Den kunnskapen de har om dysleksi og andre vansker har de i stor grad fått gjennom arbeidsplassen. Det påpekes også at lærerinformantene ikke vet nok om tegnene på lese- og skrivevansker. Med den bakgrunnen er det da sannsynlig at de ikke kjenner til tegn som indikerer at elever kompenserer/skjuler vanskene sine.

PPT-informantene kommer med flere tegn på dysleksi som kan ses i sammenheng med indikatorene i Logostesten. Ut fra en undersøkelse gjort blant andre PP-informanter benyttes disse indikatorene fremfor diagnosemanualene ICD-10/11 og DSM-5 sine. Det kan ses i sammenheng med Rose (2009, s. 30) sin definisjon, for den er spesifikt rettet mot dysleksi kontra diagnosemanualene. Dette indikerer at det kan være variasjoner i utredelse av dysleksi. Nedskjæringer innenfor PPT kan føre til lange ventelister på å bli utredet.

Meld. St. 6 (2019-2020) blir trukket frem, og sett i sammenheng med «vente og se»-holdning. Denne holdningen fremhever lærerinformantene at enkelte lærere har. Det betyr at dem det gjelder ikke følger Meld. St. 6 (2019-2020). Ved en slik holdning kan det føre til at elever får påvist dysleksi mye senere, enn når det faktisk bør oppdages (Statped, 2023).

Andre årsaker til sen oppdagelse av dysleksi kan skyldes samfunnet. Det kommer blant annet frem at elevinformantene har vært vitne til flere kommentarer tilknyttet prestasjoner. Videre kan dette skyldes at lese- og skrivevansker blir sett på som avvik. Dette tilsier at lese- og skrivevansker ikke er normalt, og det kan føre til at de som strever med dette ikke er åpen om det.

Disse funnene indikerer at samfunnet er for lite åpent om at det er normalt å streve med lesing og skriving. Dette fører til at elevene dette gjelder kompenserer/skjuler sine vansker. Lærerutdanningen har lite og ingen kompetanse på dysleksi, som betyr at dette må lærerinformantene få fra sin arbeidsplass. Diagnosemanualene har ikke kriterier rettet direkte mot dysleksi, og fører til at PPT bruker andre indikatorer.

6.2 Videre forskning og oppfordring

Det er forsket mye på fenomenet dysleksi. Med bakgrunn i dette blir det blant annet laget statistikk over når og i hvilken alder elevene i snitt får påvist denne diagnosen. I mitt forskningsprosjekt har jeg gått i dybden på mulige årsaker til at enkelte elever får påvist dysleksi sent, og hvilke tanker elevene selv, lærere og PP-rådgivere har tilknyttet dette. Det har vært svært spennende å se nærmere på dette temaet. Til videre forskning tenker jeg at det hadde vært interessant å sett på hva foresatte til elever med sent påvist dysleksi har å meddele om tematikken. Andre ting som kan være interessant å se på er tematikken med flere informanter. Da mener jeg mer spesifikt forskning gjort om elever eller voksne med sent oppdaget dysleksi, gjennom mer kvantitative design, som for eksempel henter data gjennom et spørreskjema. I og med at det finnes en del forskning på området kan det være spennende å bruke metoden litteraturgjennomgang. Da vil man kunne samle eksisterende forskning på feltet. På den måten kan en kanskje få en større forståelse av tematikken jeg har belyst i oppgaven. Til slutt fremhever jeg at det kan være et stigma rundt lese- og skrivevansker, og det kan også være interessant å undersøke nærmere. Da er trolig en kvalitativ undersøkelse som tar sikte på å fange opp hvordan det oppleves å ha dysleksi mer generelt en naturlig tilnærming.

Referanseliste

- Akyol, H., Temur, M. & Erol, M. (2021). Experiences of Primary School with Students with Reading and Writing Difficulties. *17(5)*, 279-298.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.18>
- American Psychiatric, A. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Avler, V., (Programleder). (2023, 19. januar). Hva er feil med PP-tjenesten? [Audio podkastepisode 100]. I *Lærerrommet*. Utdanningsforbundet.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/larerrommet-hva-er-feil-med-pp-tjenesten>
- Bazen, L., Boer, M., Jong, P. F. & Bree, E. H. (2020). Early and late diagnosed dyslexia in secondary school: Performance on literacy skills and cognitive correlates. *Dyslexia*, *26(4)*, 359-376. <https://doi.org/10.1002/dys.1652>
- Bree, E. H., Boer, M., Toering, B. M. & Jong, P. F. (2022). A stitch in time...: Comparing late-identified, late-emerging and early-identified dyslexia. *Dyslexia*, *28(3)*, 276-292.
<https://doi.org/10.1002/dys.1712>
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. I P. Leavy (Red.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 277-299). Oxford University Press.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats*. Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating: Quantitative and Qualitative Research* (6. utg.). Pearson education limited.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Dymock, S. & Nicholson, T. (2022). Dyslexia Seen Through the Eyes of Teachers: An Exploratory Survey. *Reading Research Quarterly*, *58(2)*, 333-343.
<https://doi.org/10.1002/rrq.490>
- Dysleksi Norge. (u.å.). *Statistikk for ulike lærevansker*. Hentet 3. april fra
<https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>
- E-helse. (u.å.-a). *ICD-10 og ICD-11*. Hentet 7. mars 2024 fra
<https://www.ehelse.no/kodeverk-og-terminologi/ICD-10-og-ICD-11>

- E-helse. (u.å.-b). *Utviklingsforstyrrelse*. Hentet 7. mars 2024 fra <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2613693>
- Frøjd, E. K., (Programleder). (2020, 18. september). Elever med dysleksi og deres møte med skolen [Audio podkastepisode]. I *Læring*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/elever-med-dysleksi-og-deres-mote-med-skolen/>
- Golafshani, N. (2003). *Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research* (4). University of Toronto. https://www.researchgate.net/publication/313551785_Understanding_reliability_and_validity_in_qualitative_research
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi Fra teori til praksis*. Gyldendal.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H. J. (2023). *Hvorfor får mange dysleksidiagnosen sent?* [Upublisert semesteroppgave]. UiT Norges artske universitet.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207-219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Kong, S. Y. (2012). The emotional impact of being recently diagnosed with dyslexia from the perspective of chiropractic students. *Journal of Further and Higher Education*, 36(1), 127-146. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.606898>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Manger, T., Asbjørnsen, A. & Munkvold, L. H. (2008). Lese- og skrivevansker og atferdsvansker. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker - dysleksi og psykisk helse* - (s. 121-133). Hertervig Akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300. <https://www.proquest.com/docview/212250067?parentSessionId=CQADfG%2FBS3MA8%2Ffv4%2F7Yw1pK49JbvgGKwvRnrTmHcnM%3D&pq-origsite=primo&accountid=17260&sourcetype=Scholarly%20Journals>

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Monsrud, M.-B. & Andersen, A. (2024, 25. februar). Dysleksi - kartlegging til besvær. I *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/dysleksi-kartlegging-lesevansker/dysleksi-kartlegging-til-besvaer/389451>
- Morin, A. (2020). Mindsets Matter for Early Identification. *ascd*, 78(3). <https://www.ascd.org/el/articles/mindsets-matter-for-early-identification>
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Myrstad, V. (2021, 15. mars). Lese- og skrivevansker - er det på tide å tenke nytt? I *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/diagnostisering-dysleksi-fagartikkel/lese-og-skrivevansker-er-det-pa-tide-a-tenke-nytt/277435>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/pro/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rose, S. J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report form Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*. Department for Children, Schools and Families.
- Sabatini, J. (2022). Dyslexia and Other Reading Difficulties in Adults: Where Are We Now and Where are We Headed? *Adult literacy education*, 70-75. <https://doi.org/10.35847/JSabatini.4.2.70>
- Sahlin, S. (2023). Teachers Making Sense of Principals' Leadership in Collaboration Within and Beyond School. *Scandinavian Journal of Educational research*, 67(5), 754-774. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2043429>
- Singer, E. (2007). Coping with Academic Failure, A Study of Dutch Children with Dyslexia. *Dyslexia*, 14(4), 314-333. <https://doi.org/10.1002/dys.352>
- Solem, C. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. Dysleksi Norge. https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf

- Statped. (2023, 4. august). *Utredning av lese- og skrivevansker*. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/utredning-av-lese--og-skrivevansker/nar-bor-dysleksidiagnosen-settes/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Universitetet i Oslo. (2024, 24. januar). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. september). *Spesialundervisning - saksgang*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/spesialundervisning-saksgang>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 21. juni). *Kva er nasjonale prøver?* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover>
- Utdanningsdirektoratet. (2024a, 22. mai). *De viktigste endringene i ny opplæringslov*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024b, 18. mars). *Tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging i ny opplæringslov*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging-i-ny-opplaringslov/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 4. april 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-3>
- Wandem, S. F., (Programleder). (2024, 19. mars). Hva er egentlig dysleksi? [Audio podkastepisode]. I *Det virker! - En Podkast om spesialpedagogikk*. SpedAims. <https://www.uv.uio.no/spedaims/aktuelt/podkast/det-virker/podkast-hva-er-egentlig-dysleksi.html>
- World Health Organization. (u.å.). *ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision: The global standard for diagnostic health information*. Hentet 29. mai 2024 fra <https://icd.who.int/en>
- Aas, G. & Buli-Holmberg, J. (2021). *Arr i hjertet: Lærerstøtte til elever som har vært utsatt for mobbing*. Cappelen Damm akademisk.
- Aas, M. Å. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning fra personvernombudet SIKT

28.01.2024, 11:14

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
566239

Vurderingstype
Standard

Dato
16.08.2023

Tittel
Sen oppdagelse av dysleksi

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Jørgen

Student

Henriette

Prosjektperiode

16.08.2023 - 30.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.07.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse (utvalg 1).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning: Før jeg starter å stille spørsmålene blir jeg og presentere meg selv, og fortelle at jeg kommer fra UIT. Videre kommer jeg til å spørre hver enkelt informant om de ønsker mer informasjon enn det de fikk fra samtykkeskjemaet.

Jeg kommer til å påpeke:

- I forkant av intervjuet har jeg fått godkjenning av personvernombudet SIKT
- Jeg kommer til å benytte meg av lydopptaker, og dette kommer jeg og veileder til å ha tilgang til. Det blir også lagret på et trygt sted
- Opplysningene du gir meg kommer til å bli anonymisert i oppgaven min.
- Dersom du skulle ønske å trekke deg fra intervjuet, så kan du dette når som helst.

Tema: Sen oppdagelse av dysleksi

Problemstilling: Hvorfor får noen dysleksi diagnosen sent?

Spørsmål og tema knyttet til personer jeg ønsker å intervju

Elever (tidligere elever eller elever som er over 18 år)

Skolegang

1. Hvordan har du opplevd skolegangen?
 - Dersom dårlig, hvilke faktorer har spilt inn for at det er blitt slik?
2. Har du blitt mobbet på grunn av at du har strevd på skolen? På hvilken måte?
3. Dersom du slet med enkelte fag på skolen ble det satt i gang tiltak, slik som tidlig innsats? Og hvilke tiltak ble satt i gang?

- Hjelp fra 1-4 klasse, hvis man blir hengende etter i lesing, regning og skriving. Får rask og intensiv opplæring slik at en oppnår forventet progresjon. Kan også gis som egenundervisning.
4. Ved siden av skolen hadde du en eller flere aktiviteter du holdt på med? Og på denne aktiviteten følte du på mestring.

Diagnostisering

5. Når fikk du diagnosen?
- Hvordan opplevde du å få diagnosen? (lettelse/nederlag)
 - Dersom du opplevde diagnosen positivt var du mer åpen om at du har dysleksi?
6. Hvilken grad av dysleksi har du?
7. Hvorfor tror du at du fikk diagnosen sent?
- Prøvde du å skjule at du slet med å lese og skrive (Dersom dette stemmer hvilke strategier brukte du?)
 - Kan dette ha en sammenheng med kompetansen til lærerne dine?
8. Fikk du tilrettelegging i etterkant av diagnostisering? og hvilken?
- Slik som spesialundervisning
 - Pc
 - Ekstra tid på prøver/eksamen?
 - Tilgang til Lingdys/Lingright
 - Andre hjelpemidler/tilrettelegging

Personlig

9. Har du hatt støtte fra foreldrene dine?
- Dersom dette stemmer, har det påvirket hvor langt du har kommet i skoleløpet? Og hvordan?
10. Har en av dine foresatte også dysleksi?
11. Når du var liten, hadde du problemer med språket?
12. Har du en egenskap ved deg selv som kan kompensere med dysleksien?
- Det kan være slik som god hukommelse eller ulike ferdigheter.
 - Kognitivt sterk?
 - Hvis dette stemmer hvilken egenskap, er det?

Lærere

Personlig

1. Hva er navnet på din stilling?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du arbeidet på skole?
 - Ser du noen endringer innenfor diagnoser?

Spørsmål knyttet til dysleksi

4. Hvordan er kompetansenivået innenfor diagnoser i utdanningsløpet du har gjennomført?
5. Hvordan er ditt kompetansenivå innenfor dysleksi?
6. Hvorfor tror du at noen elever får diagnosen dysleksi sent?
 - Kan dette ha en sammenheng med at noen barn er flinke til å skjule det?
7. Hvis du oppdager et barn som sliter i noen av dine fag, hva gjør du da?
8. Hvordan er synet blant foreldrene til diagnosen dysleksi eller diagnoser generelt?
 - Dersom dette synet er dårlig, hvorfor tror du det?
 - Kan det være at en har for lite fokus på det?
9. Hvordan er det med ressurser på din skole i henhold til spesialundervisning?
10. Hvordan legger du opp din undervisning?

PPT

Personlig

1. Hva er navnet på din stilling?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet på ppt?
 - Ser du noen endringer?

Spørsmål knyttet til dysleksi

4. Hvilke kriterier gjelder for å kunne få diagnosen dysleksi?
5. Hvilke kjennetegn har personer med mistanke om dysleksi?
6. Hvilke konsekvenser har det for enkelt individet med sein diagnose?
7. Hvorfor tror du at noen får diagnosen sent?
 - Finnes det ulike styrker på dysleksi?
 - Hvilke faktorer spiller inn?
8. Hvordan er synet blant skole, elev og foresatte på diagnoser?
 - Dersom inntrykket er dårlig, opplever du at dette er et tabu tema, og på hvilken måte?
9. Hvis en elev får diagnosen dysleksi, og har krav på tilrettelegging. Hva skjer dersom skolen ikke har ressurser til å hjelpe eleven?
10. Hvilke hjelpemidler kan dere bistå med til elever som har dysleksi?
11. Hvordan kan dere være med på å tilrettelegge for elever med dysleksi?

Avslutning

Avslutningsvis vil jeg spørre hver enkelt informant om de har noen siste kommentarer. I tillegg hvordan de syntes det var å bli intervjuet, og hva som eventuelt skulle vært annerledes. Til slutt vil jeg takke informantene for at de kunne delta.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv/Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Sen oppdagelse av dysleksi

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forebygge sen oppdagelse av dysleksi. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet mitt er at skole, foreldre og barn skal bli mer bevisst på dysleksi. Det tenker jeg i henhold til at det er flere barn som får påvist dysleksi i sen alder. Dette er viktig å oppdage tidlig på grunn av at lesing og skriving er svært viktig for å kunne komme seg opp og frem i livet. Jeg tenker derfor at det er fint å kunne finne ut av hvilke faktorer som spiller inn på hvorfor dette skjer. Problemstillingen min blir derfor «Hvorfor får noen dysleksidiagnosen sent?» Dette er et forskningsprosjekt innenfor en master i spesialpedagogikk (PED-3903). Informantgruppen skal være en blanding med tidligere elever, lærere og ansatte på PPT-kontoret.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT Norges arktiske universitet.

- Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å intervju ansatte fra PP-tjenesten, elever og lærere. Dette utvalget har jeg valgt i henhold til at de sitter med relevant informasjon som er nyttig for å kunne besvare problemstillingen min.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg har valgt for dette forskningsprosjektet er et kvalitativt intervju. Det innebærer blant annet at tidsakseptert vil variere på grunn av at det er ulike personer som skal bli intervjuet. Jeg kommer til å benytte meg av lydopptaker under hvert av intervjuene på grunn av at det er lettere å få med seg hva som blir sagt.

Noen av temaene og spørsmålene jeg kommer til å stille hver enkelt:

Elever (tidligere elever som ikke trenger samtykke fra foresatte):

- Skolegang
- Diagnostisering

- Personlig

Lærere:

- Arbeids erfaring
- Utdanningsløpet
- Kompetanse
- Foreldre og barn
- Prosedyrer
- Ressurser

PP-Tjenesten:

- Arbeids erfaring
- Diagnostisering
- Inntrykk fra skole og hjem
- Hjelpemidler
- Tilrettelegging

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Behandlingsansvaret på dette forskningsprosjektet blir jeg og min veileder å ha.

Tiltak for å sikre personopplysningene:

- Lagring av lydopptak på en sikker mappe
- I oppgaven blir opplysninger som kan identifiseres anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil bli avsluttet 30.juli 2024 og er i etterkant av innlevering og forsvaring av oppgaven. Opptakene vil bli slettet da eller før det. Dette avhenger også om en av deltagerne ønsker å trekke seg fra forskningsprosjektet. Personopplysningene dine vil også bli anonymisert i oppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- UIT Norges arktiske universitet
- **Student:** Henriette J Jacobsen
 - Tlf: 90562534
 - E-post: hja053@uit.no
- **Veileder:** Jørgen Smedsrud
 - Tlf: 95733480
 - E-post: jorgen.smedsrud@bi.no

Vårt personvernombud: Annikken Steinbakk

- Tlf: 77646952
- E-post: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Henriette J Jacobsen
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet sen oppdagelse av dysleksi, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et kvalitativt forskningsintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

