

MASTEROPPGAVE

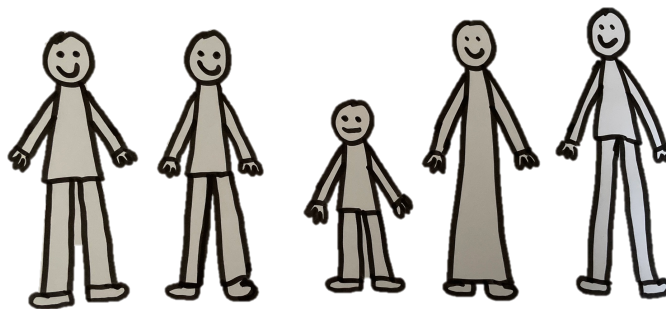
M1GLU17

Mai 2022

Ressursteams arbeid med forebygging av lese- og skrivevansker
Special educational teams work with the prevention of reading and writing difficulties

Type: Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave



Illustrasjon av Åshild

Åshild Hjellegjerde Henriksen og Julianne Stokkeland

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Først og fremst vil vi si tusen takk til informantene som stilte opp og delte sine erfaringer. Deres bidrag har gjort det mulig for oss å kunne gjennomføre denne studien.

Videre ønsker vi å takke veileder Ingeborg Sophie Ribu for støtte og gode innspill gjennom semesteret. Din veiledning har hjulpet oss gjennom oppgaven. Det har vært spennende og lærerikt å skrive masteroppgave i lærerutdanning med fordypning i spesialpedagogikk.

Takk til Stensberggata 26/28 for leselokaler denne mastervåren. Denne oppgaven markerer avslutningen på en femårig utdanning og vi gleder oss til veien videre i arbeidslivet.

Oslo, mai 2022

Åshild Hjellegjerde Henriksen og Julianne Stokkeland

Sammendrag

Temaet for denne studien er arbeidet ressursteamet gjør for å forebygge lese- og skrivevansker. Ressursteam er et tverrfaglig team der den spesialpedagogiske kompetansen til skolen er samlet. Teamet skal blant annet fungere som en støtte for lærere i deres arbeid. Det er gjort lite forskning på ressursteamers arbeid tidligere. Derimot viser forskning at det er mulig å forebygge lese- og skrivevansker gjennom tidlig innsats. Tidlig innsats skal bidra til at elever som ikke har forventet progresjon får hjelp raskt slik at vansken ikke utvikler seg. Denne studien er gjennomført av to studenter. Studiens formål er å undersøke om ressursteamet kan bistå i det forebyggende arbeidet. Studiens problemstilling er som følger: *Hvordan arbeider ressursteam ved bekymring for lese- og skrivevansker hos en elev?*

Videre, for å besvare problemstillingen, er det utarbeidet to forskningsspørsmål:

Hvordan organiserer skoler ressursteam?

Hvordan kartlegger ressursteam elever for å avdekke lese- og skrivevansker?

For å besvare problemstillingen er det benyttet en kvalitativ metode. Studiens empiri baserer seg på semistrukturert intervju med fem ressursteamledere. Datamaterialet er analysert og tolket ved hjelp av tematisk analyse som Johannessen med flere (2018) presenterer i fire steg.

Resultatene viser at tverrfaglig samarbeid i skolen kan bidra positivt i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker. Teamlederne gir inntrykk av at ressursteamene på deres skoler fungerer godt. Flere ser behov for systematiske planer og kartlegging av elever med lese- og skrivevansker. Mange av intervjupersonene nevner at lærerne mangler kunnskap lese- og skrivevansker og bruk av digitale hjelpemidler som kompenserende verktøy.

Nøkkelord: Ressursteam, tverrfaglig samarbeid, lese- og skrivevansker, forebygging, tidlig innsats, tiltak, hjelpemidler, kartlegging

Abstract

The theme of this study is the work special educational teams does to prevent reading and writing difficulties. A special education team is an interdisciplinary team where the special educational competence of the school is gathered. The team will, among other things, function as a support for teachers in their work. There has been done little research on the work of special educational teams in the past. On the other hand, research shows that it is possible to prevent reading and writing difficulties through early intervention. Early intervention should help ensure that students who are at risk of lagging behind get help quickly, so that the difficulty does not develop further. This thesis was written by two students. The purpose of this study is to explore whether the special educational team can contribute to preventative work. The main objective in this study was to investigate:

How do special education teams work with regards to concerns about reading and writing difficulties in elementary school pupils?

Furthermore, to answer the research question, research science questions have been prepared:

How are special educational teams in schools organized?

How does special educational teams map pupils to uncover reading and writing difficulties?

To answer the research question, we have used a qualitative method. The empirical data of this study is based on semi-structured interviews with five special educational team leaders. The data material is analyzed using the thematic analyze steps of Johannesen et al. (2018).

The results show that interdisciplinary collaboration in school can be a positive contribution in the work with pupils that have reading and writing difficulties. The team leaders give the impression that the special educational teams at their schools work well. Several of the leaders see a need for systematic plans and assessments of pupils with reading and writing difficulties. Many of the leaders mention that teachers lack knowledge of reading and writing difficulties and the use of digital aids as compensatory tools.

Key words: special education team, interdisciplinary collaboration, reading and writing difficulties, prevention, early intervention, measures, aids, assessment

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Aktualitet.....	1
1.2	Presentasjon av problemstilling.....	4
1.3	Avgrensninger.....	4
1.4	Oppgavens disposisjon.....	5
2	Teori.....	6
2.1	Begrepsavklaring.....	6
2.1.1	Ressursteam	6
2.1.2	Lese- og skrivevansker	8
2.1.3	Forebygging	9
2.1.4	Kartlegging	11
2.2	Arbeid med lese- og skrivevansker	12
2.2.1	Tiltak.....	13
2.2.2	Hjelpemidler	14
2.3	Tidligere forskning på temaet	15
2.3.1	Tidligere forskning på ressursteam.....	15
2.3.2	Tidligere forskning på forebygging av lese- og skrivevansker.....	17
2.3.3	Tidligere forskning på kartlegging	20
2.4	Oppsummering av teorikapittelet.....	22
3	Metode.....	24
3.1	Vitenskapelig perspektiv.....	24
3.1.1	Hermeneutikk	24
3.1.2	Førforståelse	25
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.2.1	Intervjuguide.....	27
3.2.2	Pilotintervju	28
3.3	Rekruttering	29
3.4	Utvalg.....	30
3.5	Datainnsamling.....	31
3.5.1	Transkribering.....	32
3.6	Relabilitet og validitet	34

3.7	Analyse	36
3.7.1	Fase 1- Forberedelse	37
3.7.2	Fase 2- Koding.....	38
3.7.3	Fase 3- Kategorisering.....	39
3.7.4	Fase 4- Rapportering.....	41
3.8	Etikk	41
3.9	Metodekritikk.....	43
3.9.1	Fordeler og ulemper med kvalitativ metode	43
3.9.2	Fordeler og ulemper med kvalitativ data	43
4	Presentasjon av funn.....	44
4.1	Ressursteam	44
4.1.1	Organisering av team.....	44
4.1.2	Arbeidet i team.....	46
4.1.3	Samarbeid	48
4.1.4	Etterarbeid.....	50
4.2	Lese- og skrivevansker.....	51
4.2.1	Ved mistanke om lese- og skrivevansker	51
4.2.2	Lærernes kunnskap	52
4.2.3	Tiltak.....	53
4.2.4	Hjelpemidler	56
4.3	Kartlegging	58
4.3.1	Kartleggingsprøver	58
4.3.2	Oppfølging av kartleggingsresultater.....	59
4.3.3	Syn på kartlegging	60
4.3.4	Evaluerings.....	61
5	Diskusjon	62
5.1	Ressursteam	62
5.1.1	Organisering av team.....	62
5.1.2	Arbeidet i team.....	63
5.1.3	Samarbeid	64
5.2	Lese- og skrivevansker.....	65
5.2.1	Ved mistanke om lese- og skrivevansker	65
5.2.2	Lærerens kunnskap	67
5.2.3	Tiltak.....	68
5.2.4	Hjelpemidler	70
5.3	Kartlegging	71

5.3.1	Kartleggingsprøver	71
5.3.2	Syn på kartlegging	72
5.4	Undersøkelsens validitet	73
5.5	Svakheter og begrensninger ved studien.....	74
6	<i>Avslutning</i>.....	75
6.1	Veien videre	76
7	<i>Bibliografi</i>.....	77
8	<i>Vedlegg</i>.....	84
8.1	Vedlegg 1- Intervjuguide	84
8.2	Vedlegg 2- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakere	85
8.3	Vedlegg 3- Tilrådning fra NSD	90
8.4	Vedlegg 4- Samarbeidsavtale	94
8.5	Vedlegg 5- Medforfattererklæring	95

1 Innledning

Det overordnede temaet i denne oppgaven er arbeid i ressursteam. Ressursteam er et tverrfaglig team som jobber målrettet med å tilrettelegge for elever og deres behov. Fokuset for studien er hvordan teamet jobber med elever med lese- og skrivevansker. Lese- og skriveferdigheter er nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse i alle fag og senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærere i grunnskolen jobber tett med elever, og dersom det oppdages elever som strever er det viktig å handle raskt. Hvis skolen ikke handler raskt ved bekymring for en elev, kan det føre til at vansken får utviklet seg. Det skal være lav terskel for å arbeide med tidlig innsats ved bekymring (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Et problem i skolen har vært at det ikke settes inn tiltak tidlig nok. Ved å oppdage vansken tidlig skal det settes inn forebyggende tiltak som bidrar til å bremse utviklingen av vansken. Etter Opplæringslova § 1-4 skal elevene få tilbud om en intensiv opplæring dersom de ikke har forventet progresjon i lesing, skriving og regning (Opplæringslova, 1998).

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan ressursteam arbeider forebyggende med lese- og skrivevansker. I dette kapittelet vil det gjøres rede for studiens aktualitet. Videre vil problemstillingen presenteres nærmere og til slutt vil studiens avgrensinger legges fram.

1.1 Aktualitet

I 2001 ble det for første gang gjennomført undersøkelser fra Program for International Student Assessment (PISA) ved flere norske skoler. Disse testene måler kompetansen til 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag (Jensen & Kjærnsli, 2016). Resultatene for Norge var lavere enn for andre europeiske land. Tilsvarende undersøkelse ble gjennomført i 2006, og resultatene av den viste det laveste kompetansenivået i lesing siden målingene begynte (Kjærnsli et al., 2007, s. 253). Disse svake resultatene er bakgrunnen for det vi kaller PISA-sjokket, som la grunnlaget for en endring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Den nye skolereformen som ble innført i 2006, Kunnskapsløftet (LK06), prioriterte grunnleggende ferdigheter i alle fag (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). De grunnleggende ferdighetene er digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, regning, lesing og skriving. Lese- og skriveopplæringen fra første trinn skulle vektlegges. I 2013 ble læreplanen i noen av fagene revidert for å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2012). Målet om de grunnleggende ferdighetene er blitt videreført

i Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I overordnet del av fagfornyelsen står det at de grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag og læreren har et ansvar for å følge opp elevenes utvikling av disse ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Stortingsmeldingen «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring» satte søkelys på hvordan tidlig innsats i skolen kan bidra til å forbedre utdanningen (Meld. St. 16 (2006-2007)). Tidlig innsats handler både om å sette inn tiltak tidlig og å gripe inn når et problem oppstår. Tidlig innsats ble lovpålagt i 2018 da paragraf § 1-4 ble tilføyd i Opplæringslova. Denne lovbestemmelsen lyder som følger:

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

Ved å lovfeste plikten til tidlig innsats sikres det at elever får nødvendig hjelp på et så tidlig stadium som mulig. Utdanningen skal gi muligheter til alle elever. I Stortingsmelding nummer 21 «Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen» stiller Regjeringen sterkere krav til at skolene skal ha gode rutiner og arbeide systematisk med opplæring i lesing, skriving og regning (Meld. St. 21 (2016–2017)). Skolen skal forebygge gjennom tidlig innsats. Det skal settes inn tiltak tidlig hos elever som viser tegn til å bli hengende etter i den forventede progresjonen (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Skolene har stor metodefrihet når det gjelder hvordan den intensive opplæringen, som det vises til i § 1-4, skal gjennomføres (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Den intensive opplæringen kan derfor organiseres på ulike måter. Opplæringen kan for eksempel bestå av korte intensive kurs i lesing. På bakgrunn av at skolene har stor metodefrihet når det gjelder organisering og gjennomføring av den intensive opplæringen, har vi i denne studien valgt å se på skoler i ulike deler av landet.

Dersom det ikke arbeides godt nok med tidlig innsats kan det føre til at elevene ikke får den hjelpen de trenger for å klare den progresjonen som er forventet. Statistikk som viser at behovet for spesialundervisning øker fra 1. til 10. trinn tyder på at vanskene ikke blir fanget opp tidlig nok (Unhjem & Olsen, 2021, s. 53). På 1. trinn er det 3,5 prosent som mottar spesialundervisning og på 10. trinn er andelen økt til 10,4 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Retten til spesialundervisning er fastslått i § 5-1 i Opplæringslova (Opplæringslova, 1998). Samtidig er det flere og flere elever som får spesialpedagogisk hjelp i ordinær

undervisning. I 2021 gjaldt dette nesten 50 prosent av elevene som får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

I Norsk skolehistorie, under den sosiale utjevningsskolen fra år 1945 til 2000, ble lærersamarbeid viktig (Kvam, 2016, s. 109). Det ble satt forventinger om at lærere skulle arbeide sammen. Undervisning, kvalitet og profesjonalitet ble sett på som et fellesprosjekt mellom kollegaer. På 1970- og 1980-tallet ble obligatoriske seminarer for hele personalet en del av lærerhverdagen, og på 1990-tallet ble det for første gang satt av et bestemt antall timer hvert år som skulle gå til lærersamarbeid i arbeidsavtalen (Kvam, 2016). Lærersamarbeid skulle gjøre lærere bedre rustet til å håndtere krevende pedagogiske utfordringer, styrke og berike elevenes undervisning og bidra til å utvikle og kvalitetssikre undervisningsarbeidet. Samarbeidet skulle også bidra til å øke sjansene for at elevenes opplæring ble tilpasset utfra sine forutsetninger og behov. Det ble en forutsetning at lærerne samarbeidet for å nå målsettinger i læreplanen (Kvam, 2016, s. 110).

Tidlig innsats forutsetter et godt samarbeid mellom ulike etater som jobber med barn. Ved at skolen samarbeider med aktører utenfor skolen er det mulig å få til et godt tilpasset opplegg for eleven (Meld. St. 21 (2016–2017)). Pedagogisk Psykologisk tjeneste (heretter PP-tjenesten eller PPT) kan bidra med kompetanse og være en ressurs for skolen i arbeidet med å lage en godt tilpasset tiltaksplan for eleven. Et godt tverrfaglig samarbeid kan bidra til forebygging av vansker og problemer slik at de ikke blir større enn nødvendig. Satsningen på tverrfaglig samarbeid har hatt som mål å kunne bruke de ressursene som allerede finnes på en bedre måte. Det er store forskjeller på hvordan det tverrfaglige samarbeidet organiseres i kommunene (Meld. St. 6 (2019–2020)).

I 2018 kom rapporten fra Nordahl-utvalget (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018). Nordahl-utvalget er en ekspertgruppe som ble utnevnt av Kunnskapsdepartementet. Utvalget skulle undersøke det spesialpedagogiske tilbudet i Norge, og komme med forslag som skulle bidra til å øke kvaliteten på dette. Ekspertgruppen konkluderte med at dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende og lite funksjonelt. De oppdaget blant annet at ventetiden før spesialpedagogiske tiltak blir iverksatt er for lang. PP-tjenesten og Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) befinner seg langt fra praksisfeltet, og en relativt liten andel av ressursene deres går til direkte veiledning

og støtte til lærere og ansatte i barnehager og skoler (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, s. 6-8).

Et av Nordahl-utvalgets forslag for å forbedre det spesialpedagogiske tilbudet er blant annet at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skal få nødvendig hjelp og støtte, og denne hjelpen skal iverksettes tidlig. Ekspertgruppen foreslår også at PP-tjenesten skal arbeide tett og direkte inn i skoler og barnehager. Tjenesten skal veilede og støtte lærere og andre aktører i skolen, og bidra til å gi et godt pedagogisk tilbud til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, s. 234-236).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Med utgangspunkt i interessen for ressursteam og forebygging av lese- og skrivevansker har følgende problemstilling blitt formulert:

Hvordan arbeider ressursteam ved bekymring for lese- og skrivevansker hos en elev?

For å tydeliggjøre og kunne besvare denne problemstillingen har det i tillegg blitt utarbeidet to forskningsspørsmål. Disse skal det settes søkelys på gjennom studien.

Forskningsspørsmålene er som følger:

Hvordan organiserer skoler ressursteam?

Hvordan kartlegger ressursteam elever for å avdekke lese- og skrivevansker?

1.3 Avgrensninger

Av hensyn til oppgavens omfang og formålet med studien er det gjort enkelte avgrensninger. Vi har valgt å intervju lederne i ressursteamene. I intervjuene får vi deres subjektive erfaringer med arbeidet i ressursteam. Ved å fokusere på lederrollen i teamet, har vi ikke fått innblikk i perspektivene til de andre aktørene. Oppgavens begrensede omfang tilsa heller ikke at det kunne gjøres egne intervjuer med PP-tjenesten. Noen av lederne som ble intervjuet er spesialpedagoger og vi har fått et lite innblikk i deres perspektiv. Dette har likevel ikke vært fokuset i oppgaven.

I denne oppgaven er ressursteams forebyggende arbeide det som undersøkes. Vi har kun valgt å se på hvordan det arbeides med elever på 1. til 4. trinn. Det ble derfor naturlig å se på tidlig

innsats og hvordan det forebygges tidlig i skoleløpet ved mistanke om lese- og skrivevansker. Tidlig innsats i § 1-4 retter seg mot elever som ikke har forventet progresjon i lesing, skriving og regning (Opplæringslova, 1998). Vi har valgt å ta for oss forebygging av lese- og skrivevansker, og velger dermed bort matematikkvansker. På bakgrunn av forskning vet vi at det er mulig å forebygge lese- og skrivevansker dersom det settes inn tiltak tidlig nok (Lovett et al., 2017). Vi har valgt å se på lese- og skrivevansker i et bredt perspektiv, og ikke kun elever med dysleksidiagnose.

Et ressursteam jobber med mye mer enn bare lese- og skrivevansker. De jobber med elever med alle typer vansker fra lærevansker til sosiale vansker, og elever med diagnoser som ADHD og autismspekterforstyrrelser. Det er kun arbeidet ressursteamet gjør med lese- og skrivevansker vi har valgt å sette søkelys på i denne studien.

1.4 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler i tillegg til dette introduksjonskapittelet:

Kapittel 2 omhandler studiens teorigrunnlag og består av tre deler. Første del vil være en begrepsavklaring, andre del viser til teori om hvordan det arbeides med lese- og skrivevansker og siste del presenterer tidligere forskning på temaet. Til slutt oppsummeres teorikapittelet kort.

Kapittel 3 viser til den metodologiske rammen for studien. Her vil det redegjøres for valg av metode og hvordan datainnsamlingen har foregått. Deretter gjennomgås studiens reliabilitet og validitet. Videre vil det redegjøres for analyseprosessen samt etiske hensyn.

Kapittel 4 presenterer studiens funn. Dette kapitelet er delt inn i tre deler etter de tre temaene som kommer fram i analysen og intervjuguiden. Til hvert tema er det underkategorier som ikke var forhåndsbestemt, men som tar utgangspunkt i empirien.

Kapittel 5 tar for seg en drøfting av studiens funn sett i lys av tidligere forskning og relevant teori. Dette kapittelet er delt inn i de samme tre temaene som presenteres i analysen. Her vil noen av underkategoriene fra *Kapittel 4* slås sammen der det er hensiktsmessig.

Kapittel 6 vil oppsummere studiens hovedfunn i lys av studiens problemstilling. Avslutningsvis vil det reflekteres rundt behovet for videre forskning.

2 Teori

I denne delen av oppgaven redegjøres det for oppgavens teorigrunnlag. Først vil relevante begreper som benyttes i oppgaven gjøres rede for og defineres. Videre vil det redegjøres for tiltak og hjelpemidler for elever med lese- og skrivevansker. Deretter legges det fram tidligere forskning om ressursteam, forebygging av lese- og skrivevansker og kartlegging.

2.1 Begrepsavklaring

I denne delen omtales sentrale begrep som brukes i oppgaven. Med utgangspunkt i studiens problemstilling vil det redegjøres for begrepene ressursteam og lese- og skrivevansker. Forebyggende arbeid er sentralt i oppgavens tema, og det vil derfor redegjøres for dette begrepet. Siden oppgaven er avgrenset til 1. til 4.trinn vil også begrepet tidlig innsats bli gjort rede for. Det vil til slutt gjøres rede for kartlegging, da dette er tema i et av forskningsspørsmålene.

2.1.1 Ressursteam

Kommunene skal utforme tjenestene på skolene slik de selv finner best, innenfor gjeldende lover, de nasjonale standardene og annet regelverk (Meld. St. 16 (2006-2007)). Disse lovene, standardene og annet regelverk er veiledende for kommunene, men det er opp til hver kommune hvordan de driver skolene sine. I Stortingsmelding nummer 54 «Om opplæring av barn og unge med særskilte behov» blir skolene oppfordret til å danne spesialpedagogiske team som kan bidra til økt utnyttelse av ressurser, og samtidig bli mindre avhengig av ekstern hjelp (Meld. St. 54 (1989-1990)). Det er altså oppfordret til, men ikke satt noen krav om å ha spesialpedagogisk team ved skolene. De spesialpedagogiske teamene er også forskjellige fra skole til skole. Mange skoler kaller det spesialpedagogiske teamet sitt ressursteam, og det er dette navnet vi vil bruke i vår oppgave.

I «Veilederen Spesialundervisning» til Utdanningsdirektoratet, gjennomgås saksgangen for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Denne saksgangen består av seks faser. Disse er følgende: bekymringsfasen, henvisning til PP-tjenesten, sakkyndig vurdering av barnets behov, vedtaksfasen, planlegging og gjennomføring, evaluering og veien videre (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Studiens formål er å få innblikk i hvordan ressursteam jobber, og arbeidet et ressursteam gjør skjer i bekymringsfasen og henvisning til PP-tjenesten. Det vil derfor kun redegjøres for disse to fasene, da det er disse som er relevant for studien.

I bekymringsfasen får eleven ordinær opplæring, og det stilles spørsmål til om hvorvidt eleven får tilfredsstillende utbytte av denne (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Årsaken kan være at eleven strever faglig eller sosialt. Skolen vil prøve ut nye tiltak innenfor den ordinære opplæringen. Det drives også med kartlegging i denne fasen. Hvis opplæringen med de nye tiltakene ikke gir tilstrekkelig utbytte må lærer melde fra til rektor, og vedkommende avgjør om eleven skal henvises til PP-tjenesten eller ikke. Hvis saken blir sendt videre må skolen begrunne hvorfor de mener at eleven ikke kan få tilfredsstillende utbytte innenfor ordinær opplæring. Hvis eleven eller foreldrene krever at det blir gjort undersøkelser, eller ber om en sakkyndig vurdering, må skolen sende saken til PP-tjenesten uavhengig av om de mener eleven får tilfredsstillende utbytte. I bekymringsfasen vil det være naturlig for læreren å drøfte bekymringene med kolleger, rektor, skolens spesialpedagogiske team eller den som har særlig ansvar for spesialundervisningen ved skolen. I den andre fasen, henvisning til PP-tjenesten, skal rektor gjøre en formell henvisning til PP-tjenesten. PP-tjenesten skal foreta en sakkyndig vurdering av elevens behov. Det må innhentes samtykke fra foresatte eller eleven selv, hvis eleven er over 15 år, før dette blir gjort (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

I Salamancaerklæringen legges det vekt på kollegasamarbeid og delt ansvar for barn med spesielle behov (UNESCO, 1994). Tverrfaglig samarbeid er et samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring eller et problem. De ulike aktørene samarbeider for å nå et felles mål (Galdal & Erdal, 2020, s. 28). Tverretatlig samarbeid er samarbeid som foregår på tvers av etater og institusjoner. Disse etatene og institusjonene har ulike oppgaver, og alle har ansvar overfor barn og unge (Johannessen & Skotheim, 2018, s. s. 27). Samarbeid med flere aktører involvert kan gjøre at det settes inn tiltak raskere dersom de starter arbeidet tidlig (Tøsse, 2014).

Ressursteamet er et team hvor hele skolens spesialpedagogiske kompetanse er samlet, og dette gjør det mulig å ta vare på, og utvikle kompetanse (Schultz et al., 2008, s. 113). Hensikten til ressursteamet er blant annet å spre kompetanse, etablere rutiner og å fungere som et team kollegaer kan henwise seg til i forbindelse med spesialpedagogiske spørsmål, dilemmaer og saker (Schultz et al., 2008). At skolene har egne ressursteam, er en stor fordel. Teamene kan ta ansvar for å følge opp tilrettelegging, kartlegging, testing og ekstra oppfølging av enkeltelever (Aas, 2021, s. 43). I tillegg kan ressursteam også fungere som en støttefunksjon i arbeidet tilknyttet den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 103).

Organisering av ressursteam kan gjøres på mange måter. I Stortingsmelding nummer 16 (Meld. St. 16 (2006-2007)) henvises det til Ullensaker kommune og deres implementering av ressursteam i skolen. Ressursteamene skal sikre at skolen har kompetanse i utfordringer man ofte ser blant elever, som for eksempel lese- og skrivevansker, og veilede lærerne og ledelsen med å legge til rette for elever med særskilte behov. Teamet skal være bindeledd mellom lærer og ulike hjelpetjenester. En evaluering av arbeidet viste at ressursteam både er nyttig og avlastende i skolen. Terskelen for å søke råd blir lavere, vansker blir fulgt opp raskere, lærerne står ikke lengre alene i vanskelige saker, arbeidsbelastningen for lærerne blir mindre og skolens ledelse trenger ikke gripe inn like ofte som før (Meld. St. 16 (2006-2007)).

Det er ofte med en representant fra PP-tjenesten i ressursteam. I Opplæringslova § 5-6 står det at PP-tjenesten skal «hjelp skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov» (Opplæringslova, 1998). PP-tjenesten er en del av skolens pedagogiske og spesialpedagogiske støttesystem. De skal hjelpe skolen med å skape helhetlige strukturer, inkluderende læringsmiljø for elever med særlige behov og bidra med forebygging og kompetanseutvikling (Fasting & Sundar, 2018, s. 17). Pedagogisk systemarbeid innebærer at PP-tjenesten har en rolle i skolen, hvor de samhandler med aktørene i skolen om å forbedre og kvalitetssikre skolens virksomhet. Grunnelementene i pedagogisk systemarbeid er kompetanse- og organisasjonsutvikling, kultur for endring, og handling og forbedring (Fasting & Sundar, 2018, s. 19). PP-tjenesten er en god samarbeidspartner i arbeid for å identifisere en vanske så tidlig som mulig, slik at man kan forebygge en negativ utvikling (Tøsse, 2014).

2.1.2 Lese- og skrivevansker

Det er mange begreper som benyttes om det å streve med lesing og skriving. Det kan være lese- og skrivevansker, spesifikke lesevansker, spesifikke skrivevansker og dysleksi. Dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske (Aas, 2021, s. 14). I denne oppgaven benyttes begrepet lese- og skrivevansker. Mange elever strever med lesing og skriving uavhengig av dysleksi (Aas, 2021, s. 21). Lese- og skrivevansker omfatter også elever som bare har en lav lesehastighet eller forsinket utvikling (Lyster, 2019, s. 10). Lese- og skrivevansker favner bredere enn dysleksi og spesifikke lese- og/eller skrivevansker. Oppgaven tar derfor ikke kun for seg de elevene som har en dysleksidiagnose. Ettersom lesing og skriving er to prosesser som påvirker hverandre, behandles dette i sammenheng og ikke separat i denne oppgaven.

Den internasjonale diagnosemanualen International Classification of Diseases, heretter ICD, har en definisjon på lesevansker. Denne definisjonen er tatt fra ICD versjon 11 som er under innføring og skal brukes fremover i Norge. Lesevansker er utfordringer med utviklingen av leseferdigheter som ikke bare skyldes mental alder, svekket syn eller utilstrekkelig skolegang. Hvis en person har lesevansker kan leseforståelse, ordgjenkjenning, muntlig leseferdighet og utførelse av oppgaver som krever lesing bli påvirket (World Health Organization, 2019).

For noen elever vil det være vanskeligere å utvikle lese- og skriveferdigheter. Barn har lese- og skrivevansker når de ikke kan lese og/eller skrive etter hva som er forventet på deres alder og den opplæringen de har fått (Lyster, 2019, s. 16). Det vil alltid være elever på trinn som ikke har den progresjonen som er forventet utfra det trinnet. Når eleven heller ikke har progresjon utfra egne forutsetninger, er det grunn til bekymring (Lyster, 2019). Det er ulike årsaker til at elever har lese- og skrivevansker. Elevene kan for eksempel ha stavevansker, avkodingsvansker og eleven kan slite med leseforståelse (Refsahl, 2012, s. 38). Skrive- og leseopplæringen inngår mye i hverandre og kan ses på som supplerende læringsområder (Refsahl, 2012, s. 54).

Elever med lese- og skrivevansker er forskjellige og har forskjellige behov. Selv om det er enkelte fellestrekk, må det tilrettelegges for hver enkelt elev utfra deres forutsetninger. Dersom lærerne har god kunnskap om kjennetegn, vil det være lettere å fange opp de elevene som strever (Aas, 2021, s. 13). For å hjelpe de som strever med lesing og skriving er det nødvendig å skaffe seg en oversikt over hva de faktisk strever med (Refsahl, 2012, s. 65).

2.1.3 Forebygging

Skolen skal drive forebyggende arbeid (Tøsse, 2014). Forebygging er et begrep som har ulik betydning avhengig av hvilken situasjon det er snakk om (Gravrok et al., 2006, s. 60). Opprinnelsen av begrepet stammer fra helsesektoren (Fasting, 2021, s. 91). Forebygging er støtte til positiv utvikling og beredskap mot en negativ utvikling (Gravrok et al., 2006, s. 62). En viktig del av dette arbeidet i skolen er å ha tiltak som kan forebygge vansker. Forebygging handler også om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet (Groven & Rostad, 2022, s. 35). Gjennom forebygging kan vi gi den enkelte elev muligheten til å utvikle seg best mulig etter sine forutsetninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 22; Tøsse, 2014). I dag settes inn tiltak tidligere enn før ved mistanke om barn som strever. Skolene hadde tidligere en "vente og se"-holdning og satset på at vansker hos elever ville gå seg til (Groven & Rostad, 2022, s. 50). Å

forebygge på et tidlig tidspunkt vil legge et godt grunnlag for senere læring og utvikling (Unhjem et al., 2021, s. 17).

Det er vanlig å skille mellom primær-, sekundær- og tertiærforebygging (Caplan, 1964). Primærforebygging er generell forebygging som retter seg mot alle. I skolen kan primærforebygging være økt fysisk aktivitet, å jobbe aktivt mot mobbing, eller å gjennomføre lesekurs for alle på trinnet. Sekundærforebygging retter seg mot en spesifikk gruppe barn som viser tegn til mangelfull læring og utvikling. Det handler blant annet om å kartlegge elevene for å identifisere hvilke elever som har behov for målrettede tiltak før problemet eventuelt utvikler seg (Fasting, 2021, s. 91; Klem & Rygvold, 2016). Tidlig innsats kan ha stor betydning for å hindre sekundærvansker (Tøsse, 2014). En sekundærvanske kan være en emosjonell eller sosial vanske som oppstår på grunn av for eksempel språkvansker (Klem & Rygvold, 2016). Tertiærforebygging er mer individorientert og formålet er å redusere konsekvensen av et problem som allerede er oppstått og motvirke at det får en negativ utvikling (Fasting, 2021, s. 92). Spesialundervisning er et eksempel på tertiærforebygging. I denne oppgaven vil legges mest vekt på det primærforebyggende og sekundærforebyggende arbeidet, da dette er mest relevant for problemstillingen.

2.1.3.1 Tidlig innsats

Begrepene tidlig innsats og forebygging blir brukt mye om hverandre i styringsdokumenter (Groven & Rostad, 2022, s. 35). Tidlig innsats er en form for forebyggende arbeid. Tidlig innsats har blitt et politisk satsningsområde de siste årene (Meld. St. 16 (2006-2007)). Early intervention er også et godt etablert begrep internasjonalt (Unhjem et al., 2021; Vik & Hausstätter, 2014). Hensikten er å gripe inn og avdekke vansker tidlig, og samtidig forebygge at vanskene utvikler seg (Fasting, 2021, s. 90). I Stortingsmelding nummer 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» beskrives tidlig innsats som «et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes» (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Tidlig innsats er et virkemiddel for å forebygge og redusere faglige og sosiale utfordringer som kan oppstå, slik at forholdene ikke eskalerer (Unhjem et al., 2021, s. 11). Tidlig innsats er generelt forebyggende arbeid med intensiv opplæring. Fokuset er på å identifisere vansker tidlig for å kunne gripe inn og iverksette tiltak straks problemet har oppstått (Vik &

Hausstätter, 2014, s. 51). Å sette inn tiltak tidlig viser seg å ha stor betydning for senere læringsutvikling og læringsutbytte (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 13).

Tidlig innsats kan deles inn i to perspektiver, det første er det forebyggende perspektivet og det andre er det tilretteleggende perspektivet. Det forebyggende perspektivet av tidlig innsats handler om at det skal legges til rette for barn og unge tidlig slik at vansker ikke utvikler seg eller forverrer seg. Det tilretteleggende perspektivet går på at vansker bør identifiseres tidlig slik at det kan gjøres tilpasninger i undervisningen straks det er mistanke om behov for det (Unhjem et al., 2021, s. 17).

2.1.4 Kartlegging

Kartlegging brukes for å finne elevene som trenger ekstra hjelp og oppfølging. Det er viktig å kartlegge tidlig i skoleløpet slik at elevene som strever blir fanget opp tidlig og får hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Kartlegging brukes som et samlebegrep på observasjon og kartlegging (Aas, 2021, s. 41). Gjennom å kartlegge samler man inn informasjon om elevene. Informasjonen vil kunne hjelpe når man som lærer skal finne riktige tiltak og undervisningsopplegg. Kartlegging kan si noe om utviklingen til en elev, og hva som hindrer fremgang. Det kan også gi et godt innblikk i hvordan man bør jobbe videre med eleven (Lyster, 2019, s. 85). All kartlegging skal følges opp av en form for tiltak. Kartlegging i seg selv har ingen verdi hvis ikke man tar med seg kunnskapen man fikk gjennom den inn i videre arbeid (Aas, 2021).

Når det gjelder kartleggingsprøver sier Utdanningsdirektoratet (2021b) at en elev som skårer under kritisk nivå på en kartleggingsprøve, må følges opp av skolen. Kartleggingsprøvene er ikke alltid egnet for å fange opp elever som har behov for ekstra oppfølging, og skoler kan derfor ikke kun basere hvem disse elevene er på kartleggingsresultater. På grunn av dette skal man ikke legge for stor vekt på kartleggingsresultater, da dette kan føre til en uheldig «vente og se»-holdning. Hvis skolen oppdager at en elev står i fare for å bli hengende etter, skal de ikke vente på resultater fra kartleggingsprøver før de setter i gang med intensiv opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Norske skoler har historisk vært preget av en «vente og se»-holdning (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Aas (2021, s. 39) skiller mellom «vente og se»-skolene og «fange opp»-skolene. «Vente og se»-skoler tenker at det meste vil gå seg til, mens «fange opp»-skoler arbeider systematisk og har en felles strategi. Disse skolene har fokus på å sette inn gode tiltak, og løser ofte utfordringer kollektivt. Da § 1-4 Tidlig innsats på 1. til 4. trinn

kom inn i Opplæringslova (1998), ble det ikke lenger lov å «vente og se» (Aas, 2021). Alle lærere har aktivitetsplikt, og er man bekymret for en elev skal man si ifra.

Når man skal kartlegge bør fokuset være på om man gjennom kartleggingen finner det man leter etter. Man må vite hva kartleggingsprøven kartlegger, og hva den ikke kartlegger. Det er også viktig at kartleggingen har høy standard (Aas, 2021, s. 41). Det finnes forskjellige typer kartlegginger. Screening er tester der en for eksempel kan identifisere om en elev skårer under kritisk grense. Screeningstester måler en ferdighet, men sier ingenting om årsaken til resultatet. Denne type tester blir ofte brukt på store grupper, som for eksempel klasser. Man kan også kartlegge ved å observere. Systematisk observasjon vil si at man observerer barn utfra noen spørsmål eller tema man har tenkt ut på forhånd, eller bruker ferdige observasjonsverktøy (Aas, 2021). Diagnostisering gjøres ved bruk av standardiserte tester og med dynamisk kartlegging av en kvalifisert fagperson (Aas, 2021, s. 42). Dynamisk kartlegging foregår ved at man går inn i et aktivt og systematisk samspill med den man kartlegger, man prøver ulike former for hjelp og støtte til man finner ut hva som foregår (Refsahl, 2012, s. 70).

Det går an å kvalitetssikre lese- og skriveopplæringen gjennom å kartlegge (Lyster, 2019, s. 85). Når man skal avdekke elevers ferdigheter i lesing og skriving, er testing den mest brukte metoden. Gode tester har tatt utgangspunkt i fagfolks erfaring og kompetanse. Gjennom en analyse av resultatene vil man kunne få informasjon man ellers ikke ville fått. Testing er også begrensende fordi en test forteller hva en person fikk til om et bestemt forhold i én bestemt vurderingssituasjon, og man skal derfor være forsiktig med å generalisere resultatene til å gjelde andre forhold og situasjoner (Hagtvatn et al., 2015, s. 157).

2.2 Arbeid med lese- og skrivevansker

Alle elever har rett på tilpasset opplæring jf. § 1-3 (Opplæringslova, 1998). Opplæringen skal være tilrettelagt forutsetningene hos den enkelte eleven. Når en elev kan de grunnleggende ferdighetene er det forventet at de skal kunne utvikle en leseforståelse og kunne skrive en selvstendig kortere tekst. En tekst må kunne formidle noe til en mottaker, og staving bør skje mer automatisert slik at oppmerksomheten rettes mot tekstens innhold. Mange med lese- og skrivevansker strever med nettopp dette (Lyster, 2019, s. 91). Elevene med lese- og skrivevansker er som tidligere nevnt forskjellige og har ulike behov. Derfor er det mange

måter å arbeide med elever med lese- og skrivevansker på. For at en lærer skal kunne tilrettelegge godt for disse elevene er det behov for kunnskap om lese- og skrivevansker. Den beste tilpasningen for elever tar utgangspunkt i hva de kan fra før og hva årsaken til vansken er (Mossige, 2020, s. 7). Her vil det legges fram ulike tiltak og hjelpemidler som brukes i arbeide med elever med lese- og skrivevansker.

2.2.1 Tiltak

Et tiltak er å sette inn tidlig innsats og intensiv opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Det er viktig å sette inn tiltak på de elevene man er bekymret for slik at de kan følge ordinær undervisning. Dette kan gjøres med intensiv trening (Aas, 2021, s. 39). Stortingsmelding nummer 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» sier at det er den manglende kompetansen på hvordan det skal tilrettelegges for elever som står i veien for prinsippet om tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019–2020)). Et tiltak kan derfor være å drive med primærforebyggende arbeid som retter seg mot alle elevene. En god lese- og skriveopplæring for alle, vil være ekstra virkningsfullt for elever som strever (Mossige, 2020, s. 8). Dersom det jobbes systematisk med leseforståelse gjennom hele grunnskolen, vil det hindre at elever får store utfordringer med leseforståelse senere (Lyster, 2019, s. 31). Siden lese- og skrivevanske viser seg på ulike måter kan det være vanskelig å oppdage med en gang (Mossige, 2020, s. 31).

Det er ulike tiltak som retter seg direkte mot hvordan det bør jobbes med lesing og skriving på første trinn. I den første lese- og skriveopplæringen trenger elevene å lære og bli fonologisk bevisst (Aas, 2021, s. 17). Å bli fonologisk bevisst handler om å forstå at språket er bygget opp av lyder. Grunnlaget for å lære seg dette er at elevene må jobbe med rim, jobbe med ord som ligner (sol/sel) og finne ordet som ikke passer når det står flere rimord sammen (katt, egg, natt, datt) (Lyster, 2019, s. 75). Barn med lese- og skrivevansker har ofte vanskeligheter med fonologisk bevissthet.

Videre i skoleløpet er det viktig å følge med på lese- og skriveutviklingen til elevene. Noen ganger trenger elever tilpassede tiltak og andre ganger kan det hjelpe med en god opplæring, gode strategier og lese- og skriveteknologi (Mossige, 2020, s. 36). Prinsippet om tilpasset opplæring er fastslått i Opplæringslova § 1-3 (1998). Repetert lesing er et tiltak som har best effekt på leseflyt og lesehastighet (Lyster, 2019, s. 83). Et annet tiltak kan være å finne tekster som motiverer elevene. Dette kan være en krevende jobb, men det er viktig å finne tekster de

mestrer og får lyst til å lese. Dersom tekstene er vanskelige vil ikke eleven ha motivasjon til å lese (Lyster, 2019, s. 38). Selv om det er viktig å ha gode oppgaver, er samspillet mellom læreren og eleven som skal lære det viktigste (Lyster, 2019, s. 75). Læreren og eleven må ha en god relasjon. Den lærende må være aktiv i egen læringsprosess og vite om egne læringsmål, avhengig av alder. Når eleven skal lære noe nytt må det tas utgangspunkt i hva eleven kan fra før av (Lyster, 2019, s. 76).

Ved bekymring for lese- og skrivevansker må læreren ha innblikk i elevens styrker og svakheter for å kunne tilrettelegge riktig. Derfor er det viktig med en utredning (Aas, 2021, s. 48). Et problem er ofte at læreren ikke kan nok om hvorfor elever strever og derfor blir det ikke satt inn gode, tilpassede tiltak (Aas, 2021, s. 21). Noen barn har behov for ekstra støtte i korte eller lengre perioder (Meld. St. 6 (2019–2020)). Undersøkelser viser at det ikke er mye leseopplæring i skolen etter den første leseopplæringen. Lærerne trenger bedre opplæring i hvordan undervise i lesing og skriving (Kjærnsli et al., 2007, s. 254). Elevene trenger en mer systematisk leseopplæring gjennom hele grunnskolen (Lyster, 2019, s. 31). Lyster (2019, s. 16) sier også at:

En leseutvikling som derimot ikke står i samsvar med elevens generelle utvikling eller med hva eleven mestrer på andre områder, skal tas på alvor eller utredes, i første rekke av skolen, deretter av PP-tjenesten om ikke skolen selv kan foreta en kartlegging som gir et godt grunnlag for å forstå vanskene og for å tilpasse undervisningen.

For å kunne tilrettelegge for elever med og skrivevansker behøver lærerne kunnskap om generell lese- og skriveutvikling og lese- og skrivevansker.

2.2.2 Hjelpemidler

Digitale ferdigheter kom inn med LK06 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Dersom hjelpemidlene brukes på en god måte, kan det være en fordel for elever med lese- og skrivevansker (Aas, 2021, s. 103). I dagens digitale klasserom får elevene med lese- og skrivevansker bedre støtte enn tidligere når det gjelder både muntlig og skriftlig formidling (Lyster, 2019, s. 105). På grunn av dagens digitale hjelpemidler kan elever som strever gå under radaren dersom de bruker hjelpemiddelet på en god måte (Mossige, 2020, s. 31). Dette gjelder særlig senere i skoleløpet dersom vansken ikke har blitt oppdaget tidlig.

Flere og flere skoler har digitale hjelpemidler i form av PC eller nettbrett til alle elever. Dette kalles en 1:1-dekning. Elever med en spesifikk lese- og skrivevanske kan søke om stønad fra NAV for å få penger til å kjøpe PC eller nettbrett (NAV, 2022). Tidligere var dette mer vanlig

å benytte seg av. Nå er det så mange skoler som har 1:1-dekning av digitale hjelpemidler, og derfor er det ikke like aktuelt. NAV tilbyr andre hjelpemidler for de med lese- og skrivevansker for å gjøre det lettere å lese og/eller skrive. Elever kan søke om spesialtilpasning av datautstyr og ulike programvarer hvor det trengs egne lisenser (NAV, 2022). Andre hjelpemidler kan være programmer som gir visuell støtte, talesyntese, lyd på tastatur, lydbøker og digitale bøker (NAV, 2019). Det finnes mange hjelpemidler tilgjengelig på maskinvarene allerede som ordforslag, stavekontroll og opplesningsfunksjon. Bruk av skriveteknologi bør være en del av opplæringen til alle elever. For elever med lese- og skrivevansker finnes det ulike tilleggsfunksjoner og spesialprogram. Hvis elever med lese- og skrivevansker skal benytte seg av spesialprogram, bør de få opplæring i hvordan disse skal brukes (Mossige, 2020, s. 23).

Lærerne på skolene bør ha grunnleggende ferdigheter i verktøyene som brukes slik at det blir likere for alle elever (Aas, 2021, s. 104). De digitale verktøyene som brukes bør egne seg i undervisningen og bidra til læringsutbytte. Både lærere, elever og foresatte trenger systematisk opplæring (Aas, 2021, s. 105). Ofte er ikke problemet at det er mangel på utstyr og lisenser, men at det er mangel på kompetanse på hvordan verktøyene skal brukes på en god måte (Aas, 2021, s. 107).

2.3 Tidligere forskning på temaet

I dette delkapittelet vil det bli gjort rede for tidligere forskning på temaene i studien. Vi har valgt å se på tidligere forskning på ressursteam, forebygging av lese- og skrivevansker og kartlegging av lese- og skrivevansker. Det er ikke gjort forskning som retter seg direkte mot ressursteams arbeid med forebygging av lese- og skrivevansker.

2.3.1 Tidligere forskning på ressursteam

Selv om tverrprofesjonelt samarbeid har fått økt oppmerksomhet i utdanningspolitikk de siste tiårene, er det mangel på kunnskap om hvordan samarbeid mellom profesjoner møter behovene til lærere og elever (Borg & Drange, 2019). Det har heller ikke blitt forsket særlig på ressursteam. Det har blitt gjennomført en undersøkelse på implementeringen av spesialpedagogiske team, som vil bli vist til (Schultz et al., 2008). I tillegg vil det bli gjennomgått forskning på den spesialpedagogiske tiltakskjeden og teamsamarbeid.

Schultz refererer til en upublisert doktoravhandling hvor han gjennomførte en undersøkelse der implementeringen av spesialpedagogiske team på skoler i Oslo ble beskrevet (Schultz et al., 2008). Undersøkelsen viste at lærerne ved de ulike skolene startet arbeidet med stort engasjement. Innføringen av spesialpedagogiske team førte til en forbedring av det spesialpedagogiske arbeidet. Dette fordi teamet kontinuerlig innhenter informasjon om klassenes behov, og fanger opp elever raskere. Arbeidsoppgavene til ressursteamene i undersøkelsen var blant annet å undervise elever som har behov for særskilt tilrettelegging, utarbeide individuelle opplæringsplaner, kartlegge og observere elever, delta i fordeling av timer til støttetiltak i samråd med rektor, og holde oversikt over skolens spesialpedagogiske behov. Medlemmene av teamene uttrykte frustrasjon rundt implementeringen av teamene. De opplevde mye prøving og feiling som førte til at engasjementet forsvant (Schultz et al., 2008).

Nilsen (2011) har gjort en analyse av hvordan skoler i én kommune i Norge følger opp de nasjonale retningslinjene når det gjelder den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Resultatet av denne forskningen viste blant annet at et spesialpedagogisk team fremstår som et hensiktsmessig forum for å diskutere og koordinere problemstillinger knyttet til spesialundervisning. At teamet diskuterer om elever skal henvises til PP-tjenesten, eller om man skal hjelpe eleven ved bedre tilrettelegging av ordinær opplæring, er et avgjørende punkt i prosessen som samsvarer godt med de nasjonale retningslinjene. Dette gjør at man kan forhindre å henvise der det ikke er nødvendig, og man vil unngå å overbelaste PP-tjenesten med for mange enkeltsaker. Det vil være fordelaktig at lokale myndigheter kommer med konkrete retningslinjer på hvordan et slikt team skal fungere (Nilsen, 2011).

Buli-Holmberg og kollegaer (2019) har gjort en kvalitativ intervjustudie hvor de har sett på inkluderende opplæring for barn med behov for særskilt tilrettelegging.

Inkluderingsprinsippet rettes i denne studien mot følgende tre områder: skolelederens rolle, lærerens rolle og læreplanarbeid. Studien setter søkelys på om hvordan disse rollene og praksisene kan ses på som indikatorer på om hvorvidt skolene karakteriseres av en individuell- eller samarbeidsorientert arbeidskultur. Resultatene fra denne studien viste blant annet at skoler bør utvikles slik at det legges til rette for mer samarbeid. Dette avhenger av lederskap som oppmuntrer til en samarbeidende lærerrolle. Det krever også etablering av organiserte systemer og rutiner som støtter samarbeidsprosesser med mål mot å utvikle praksiser for medansvar og forpliktelse til å tilby tilstrekkelig læringsmuligheter for alle elever, uavhengig av evner.

En studie fra Tsjekkia støtter Buli-Holmberg og kollegaene (2019) sitt funn fra forskningen deres hvor et av resultatene viste at det bør legges til rette for samarbeid i skolen (Slowík et al., 2022). I studien beskrives det hvordan forskerne i studien undersøkte hvordan lærere kan støttes i arbeidet med elever som har behov for særskilt tilrettelegging. Et av resultatene viste et behov for å styrke samarbeid mellom skoler, familier, sosial- og rådgivningstjenester og andre institusjoner i arbeidet med elever med særskilt tilrettelegging i deres utdanning og utvikling. Lærerne må være en del av teamet, og fokuset bør være på inkludering av, og støtte for elevene med behov for særskilt tilrettelegging (Slowík et al., 2022).

Det blir stadig mer teamsamarbeid mellom ulike profesjoner i skolen, men slikt samarbeid er utfordrende. En kvantitativ studie har forsket på hvordan ansatte i tyske skoler vurderer samarbeidet mellom ulike profesjoner (Wiedeusch et al., 2022). De undersøkte blant annet nåværende og ønsket nivå av samarbeid på tvers av profesjoner og ulike former for samarbeid på tvers av profesjonene. Funnene viste at utvalget ønsket mer samarbeid på tvers av profesjoner. Det blir brukt ulike samarbeidsformer som pedagogiske diskusjoner, deling av ansvar for timer, utveksling av læremateriell, metoder og kunnskap, og felles planlegging og strukturering av oppgaver (Wiedeusch et al., 2022).

2.3.2 Tidligere forskning på forebygging av lese- og skrivevansker

Det er ikke mange år siden § 1-4 om tidlig innsats ble tilføyd Opplæringslova (1998). Siden tidlig innsats er et kjent begrep internasjonalt finnes det likevel forskning som handler om dette. Forskning viser at det er mulig å forebygge lese- og skrivevansker gjennom tidlig innsats (Lovett et al., 2017; Solheim et al., 2018; Tilanus et al., 2020). For å kunne hjelpe elever med lese- og skrivevansker i utvikling kan det brukes et digitalt hjelpemiddel som kompensierende verktøy.

Tidlig innsats kom inn som et satsingsområde i skolen med Stortingsmelding nummer 16 (Meld. St. 16 (2006-2007)). Vik & Hausstätter (2014) har i sin artikkel sett på både internasjonal og nasjonal forskning for å se hvilke utfordringer man står overfor med tidlig innsats. Tidlig innsats kan være utfordrende fordi det krever økt ressurser på lavere trinn i en periode. Hvis det skal gå i praksis må det settes inn bedre rutiner for å avdekke vansker og behov for ekstra oppfølging tidlig. Internasjonal forskning sier at det er en fordel å drive med intervensjon på barn så tidlig som mulig. Tidlig innsats kan minimere senutvikling. Generelle tiltak som rettes mot alle barn kan bidra til forebygging. Det går også an å drive med innsats

før problemet oppstår. Dersom det oppdages en vanske hos et barn, er det viktig å gå inn tidlig for å avhjelpe før problemet blir større (Vik & Hausstätter, 2014).

Tøsse (2014) retter oppmerksomheten mot hvordan tidlig innsats er lovpålagt, men samtidig er det mangler i hvordan det utøves i praksis. Tøsse har gjennomført en innholdsanalyse av styringsdokumenter som handler om tidlig innsats. Selv om tidlig innsats er prioritert i nasjonale føringer er det varierende kvalitet på hvordan arbeidet foregår i praksis. Manglende tidlig innsats kan ha konsekvenser for barnet senere (2014). Det finnes ulike former for tidlig innsats, det kan både være primærtiltak som omfatter alle elever, og sekundærtiltak som retter seg mot en elev som er i risiko for å utvikle en vanske (Tøsse, 2014). Et tiltak for å få tidlig innsats til å fungere bedre i praksis er økt lærertetthet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 15; Tøsse, 2014). Økt lærertetthet vil ha positiv betydning for alle elever, men særlig for de elevene med ulike utfordringer. Funnene i denne studien viser at dersom tidlig innsats skal ha den ønskede effekten krever det pedagoger som er bevisst på ansvaret de har med tidlig innsats. Lærerne må ha kunnskap om typiske trekk ved ulike vansker for å kunne avdekke vansken. Dersom en elev strever, har skolen plikt til å kartlegge og tilrettelegge for eleven. Det er ingen føringer på hvordan arbeidet med tidlig innsats skal gjennomføres, så Tøsse (2014) stiller spørsmål ved om fokuset fort kan bli på å avdekke vansker tidlig og for å finne avvik.

En studie av Tilanus med kollegaer (2020) har sett hvordan elever med dysleksidiagnose responderer på tidlig innsats. De undersøkte forskjellen mellom elever på andre trinn og tredje trinn i Nederland. Et skille de bruker mellom elevene er om de ble diagnostisert tidlig, på andre trinn, eller senere, på tredje trinn. Før den intensive opplæringen begynte, testet de alle elevene i ulike ferdigheter for å kartlegge dem. Elevene med tidlig diagnose skårte lavere på alt enn de som fikk diagnose senere (Tilanus et al., 2020). Det er uansett et helt årstrinn som skiller de to gruppene. Den tidlige innsatsen besto av to deler- første del var 12 ganger på 45 minutter og andre del var 36 ganger. Første del baserte seg på å lære å lese og skrive enstavelsesord og andre del flerstavelsesord. Funn viste at gruppen som fikk diagnose tidligere hadde større fremgang, særlig når det kom til ordavkoding, men også på andre ferdigheter. De sammenlignet resultatene fra elevene med tidlig diagnose etter tidlig innsats og elevene med senere diagnose før tidlig innsats. Elever drar nytte av tidlig innsats. Undersøkelsen hadde som mål å se om tiltak tidlig hadde bedre effekt enn senere, og det fikk de bekreftet at stemte (Tilanus et al., 2020).

I en studie gjort av Lovett med flere (2017) har forskerne sett på hvordan tidlig innsats påvirker elever i risikozonen for å utvikle lesevansker. Målet med studien var å se om det hadde noe betydning på hvilket trinn den tidlige innsatsen ble satt inn. Studien er gjennomført på skoler i Canada. Elever på første, andre og tredje trinn ble delt inn i små grupper for å få intensiv hjelp i lesing. Dette skulle foregå en time om dagen i 125 timer.

Undervisningsformen i den intensive hjelpen var forskningsbaserte tiltak. Tiltakene var en kombinasjon av kombinerte trening i fonemisk bevissthet, bokstav-lyd assosiasjoner, ordlesingsstrategier, leseflyt og leseforståelsesstrategier. Forskerne oppdaget at over halvparten av elevene som fikk intensiv opplæring hadde merkbart forbedret leseferdighetene sine. Funn fra studien viste at de elevene som hadde mottatt intensiv hjelp i første klasse gjorde det bedre senere enn de som mottok i tredje klasse (Lovett et al., 2017).

Undersøkelsen «På Sporet» av Solheim og kollegaer (2018) viser lignende funn. Dette er et forskningsprosjekt gjort av Lesesenteret i Stavanger. I denne undersøkelsen ønsket de å se på hvordan det kan gis intensiv opplæring i lesing på første trinn. Elevene tok en screeningtest på starten av skoleåret for å identifisere hvilke elever som eventuelt kunne stå i fare for å utvikle lesevansker. Det var 13 skoler som deltok i studien hvor alle skulle få tiltak. For at tidlig innsats i lesing skal være mest effektiv må det være en kombinasjon av ulike arbeidsmåter som bokstavinnlæring, korrespondanse mellom grafem og morfem, lese og stave ord. Den tidlige innsatsen i studien begynte syv uker etter elevene hadde begynt på skolen. Fire ganger i uken over en periode på 25 uker, hadde de 45 minutter med intensiv opplæring. Elevene som sto i fare for å utvikle lesevansker mottok den intensive opplæringen, mens resten av klassen hadde stasjonsundervisning. Dette var slik at de ikke skulle trenge å bli tatt ut av klasserommet. Resultatene fra undersøkelsen viser at elevene som mottok den intensive opplæringen hadde bedre effekt enn kontrollgruppen (Solheim et al., 2018).

En undersøkelse fra Danmark har sett på hvordan elever med skriftspråkvansker bruker lese- og skriveteknologi (Svendsen, 2017). Dersom elever ikke får hjelp og tilrettelegging for skriftspråkvansker i løpet av skolegangen, vil de gå ut av skolen med en manglende skriftspråkkompetanse. Svendsen (2017) sier at elever med lese- og skrivevansker bør få opplæring i spesialprogrammer. I Danmark får elever med lese- og skrivevansker kurs i hvordan de skal bruke kompenserende teknologiske hjelpemidler. Det har vært forventet at de skal kunne anvende hjelpemidlene selvstendig i undervisningen. I undersøkelsen til Svendsen fikk alle elevene opplæring i lese- og skriveteknologi. Elevene ble opplært til å bruke

stavekontroll, ordforslag, bruk av digitale tekster og opplesningsfunksjon. Dette er gode verktøy som vil hjelpe særlig elever med lese- og skrivevansker. Denne studien viser at elevene er avhengig av at lærerne har kunnskap om digitale hjelpemidler slik at de kan være til hjelp (Svendsen, 2017).

I en studie av Andersen og kollegaer (2019) har de sett på hvordan digitale hjelpemidler kan være mer utfordrende for elever med dysleksi enn elever uten dysleksi. Det var 44 elever som deltok i studien, halvparten av de hadde dysleksi. Før undersøkelsen startet antok Andresen og kollegaer at de med lese- og skrivevansker skulle trekke mer informasjon ut av bilder og video slik at de ikke var så avhengig av å lese selve teksten for å forstå innholdet. Funnene viste at det ikke var noe forskjell på de to gruppene hvordan de hentet informasjon fra bilder. Elevene uten dysleksi hadde lettere for å bruke flere kilder og koble informasjon fra de ulike kildene sammen. Elever med lese- og skrivevansker kan ha vanskeligheter med å lese multimodale tekster i en digital kilde. Den største forskjellen mellom gruppene med og uten dysleksi var arbeidsminne, hvordan de bearbeidet informasjon og hvordan de hentet ut informasjon. Forskerne konkluderte studien med at det er lite forskning på lesing på internett og bruk av flere kilder for elever som strever med lesing. Avslutningsvis sier de at digital lesing kan bidra til å øke motivasjon, og til en viss grad kompensere for deres lesevanke. Det er derfor viktig å ha kunnskap for å kunne gi elevene en god opplæring i hvordan de kan benytte seg av digitale hjelpemidler.

2.3.3 Tidligere forskning på kartlegging

For å kartlegge elever med lese- og skrivevansker finnes det mange tester som kan brukes. Testene som går igjen i relevant teori om kartlegging av lese- og skrivevansker vil bli presentert her. Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2022), er en screeningtest hvor formålet er å avdekke om en elev har spesielle utfordringer med språk. Den tester fonologisk korttidsminne, verbalt korttidsminne, kunnskap om begreper, grammatikkferdigheter, fonologisk bevissthet og leseferdigheter. En annen screeningtest er Ordkjedetesten (Høien & Tønnesen, 2008). Dette er en test man gjennomfører på gruppe, og den kartlegger ordavkodingsferdigheter. Carlstens lesetest (Carlsten, 2016) er en kartlegging som gir informasjon om elevenes leseferdighet og leseforståelse. Et eksempel på en standardisert test er Logos (Høien & Høien-Tengesdal, 2014). Logos er et verktøy for å kartlegge leseferdighet, diagnostisere dysleksi og utarbeide pedagogiske tiltak.

Arnesen og kollegaer (2019) har gjennomført en studie på kvaliteten av kartleggingsverktøy som blir brukt for å kartlegge sosiale ferdigheter og leseferdigheter. Et tilfeldig utvalg på 234 barneskoler i Norge ble spurt hvilke kartleggingsverktøy de brukte. En del av verktøyene som ble brukt for å måle leseferdigheter, inneholder også deltester som måler andre språklige ferdigheter. Videre ble det gjort en systematisk gjennomgang hvor de undersøkte den psykometriske kvaliteten på verktøyene som ble brukt. De undersøkte den psykometriske kvaliteten med hensyn til presentasjon, testinstruksjon, kvalitet på testmateriell, rapporter, normer, reliabilitet og validitet. De fleste kartleggingsverktøyene som skolene svarte at de brukte har utilstrekkelig psykometrisk kvalitet. Et eksempel på dette er Carlsten (Carlsten, 2016). Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2022) har utmerket kvalitet, mens Logos (Høien & Høien-Tengesdal, 2014) og Ordkjedetesten (Høien & Tønnesen, 2008) har god kvalitet. Logos hadde imidlertid mangelfull informasjon om validitet. Ved bruk av kartleggingsverktøy som ikke er av tilstrekkelig kvalitet kan man ikke være sikker på at konklusjonene eller vurderingene man gjør basert på resultatet av dem er gyldige. Dette kan igjen føre til negative konsekvenser for elever i risikogruppen. For å forbedre praksisen av screening og kartlegging trengs det differensierte vurderingsinstrumenter som er enkle og effektive å bruke (Arnesen et al., 2019).

I en studie hvor det ble gjennomført en spørreundersøkelse har 118 ansatte i PP-tjenesten i Sørøst-Norge svart på spørsmål som omhandlet prosedyrer i forbindelse med utredning av dysleksi (Andresen & Monsrud, 2021). Forskerne ville finne ut hvilke diagnosekriterier de ansatte i PP-tjenesten bruker i sin vurdering av dysleksi, og hvilke vurderingsverktøy som brukes av skoler og PP-tjenesten for å identifisere mulig dysleksi. Resultatene viste at Logos ble brukt av flertallet av deltakerne, samt at de henter informasjon av elevens skole, foreldre og eleven selv. Det kom fram at mange var usikre på hvor alvorlige vanskene må være for at barnet skal få diagnosen dysleksi, og at dysleksi ofte blir vurdert så sent som 6. klasse. Dette viser at deltakerne som svarte på undersøkelsen trenger mer kompetanse om dysleksi. 102 av deltakerne svarte at de vektlegger kriteriene til Logos for å diagnostisere dysleksi, og færre vektlegger kriteriene fra ICD (World Health Organization, 2019) eller The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2013). Det var 70 prosent av deltakerne som svarte at Logos var det viktigste verktøyet for å diagnostisere dysleksi. Bruk av resultater fra kun én test kan føre til en forenklet tilnærming basert mer på rutine enn forståelse av kompleksiteten til dysleksi. Forskerne problematiserer at man ikke har klart å komme til en konsensus om hva som er dysleksi. Dette kan føre til inkonsekvens i de operasjonelle definisjonene av tiltak som brukes for å vurdere dysleksi, og dette ivaretar

gyldigheten av vurderingene. Det er derfor nødvendig at klinikere, skoler og forskere samarbeider om å utvikle verktøy med gode psykometriske egenskaper basert på nyere forskning på dysleksi (Andresen & Monsrud, 2021).

En amerikansk studie har undersøkt om klasseromscreening på en pålitelig måte kan identifisere elever med risiko for dysleksi eller språkvansker (Adlof et al., 2017). Studien ble gjennomført i South Carolina, og utvalget var elever i andre klasse. Det ble også undersøkt om foresatte til elevene var oppmerksomme på språkvanskene. Utvalget til forskningen var 732 elever på første trinn og 764 elever på andre trinn, samt elevenes foresatte. Det ble gjennomført to normerte gruppescreeningstester som målte ordlesingsferdigheter, og setningsforståelse. Foresatte fylte ut spørreskjemaer med spørsmål som spurte om elevenes lesing og språkutvikling. Resultatene viste at screeningstestene kan medvirke for å identifisere barn i risiko for dysleksi og språkvansker, samt at foresatte ofte var uvitende om barnas språk- og lesevansker (Adlof et al., 2017).

I en studie gjennomført i Victoria i Australia ble det undersøkt læreres vurdering av elevers mulige språkferdigheter (Antoniazzi et al., 2010). Det er viktig at lærere kan identifisere barn som kan være i faresonen for å utvikle muntlige språkvansker, og forskerne ville undersøke om læreres vurderinger var nøyaktige. 15 lærere ble bedt om å vurdere de muntlige språkferdighetene til 149 elever på første trinn. Det ble tatt i bruk en sjekklister for muntlig språk, og disse ble sammenlignet med resultatene fra en standardisert språkscreeningstest. Resultatene viste at vurderingene lærerne gjorde ikke var pålitelige sammenlignet med resultatene på screeningstestene. Lærerne over- og underrapporterte vansker (Antoniazzi et al., 2010).

2.4 Oppsummering av teorikapitlet

I dette kapitlet har det blitt redegjort for relevant teori som belyser masteroppgavens tema. Teori om ressursteam og forebygging av lese- og skrivevansker danner grunnlaget for hovedtemaet i denne oppgaven. Videre kommer tiltak og kartlegging inn som naturlige aspekter ved arbeidet ressursteam gjør for å forebygge av lese- og skrivevansker. Det har blitt visst til relevant forskning for oppgaven. Forskningen som er presentert i forbindelse med ressursteam gir innsikt i hvordan ressursteam fungerer. Artikkelen til Nilsen (2011) viser hvordan et tverrfaglig team kan være en ressurs i forbindelse med saksgangen i den

spesialpedagogiske tiltakskjeden. Det har også blitt vist til forskning som viser at teamsamarbeid er viktig, men også utfordrende, i arbeidet med elever som har behov for særskilt tilrettelegging. Forskning viser at tidlig innsats har best effekt når det settes inn så tidlig som mulig, og så fort det er mistanke om en vanske. Det er mulig å forebygge lese- og skrivevanskene gjennom tidlig innsats (Lovett et al., 2017; Solheim et al., 2018; Tilanus et al., 2020). Elever med lese- og skrivevansker kan ha god nytte av digitale hjelpemidler som kompenserende verktøy for vansken. For at elevene skal kunne bruke det som kompenserende verktøy viser forskning at lærerne trenger kunnskap for å kunne hjelpe elevene. Forskningen som er vist til i forbindelse med kartlegging tar for seg viktigheten av gyldigheten av kartleggingstester og bevisstheten på hva testene måler. Det ble også vist til en studie som undersøkte om foresatte var bevisst på barnas språk- og lesevansker, og en annen studie som undersøkte om læreres vurdering av elevers muntlige språkferdighet stemte overens med resultatene fra en språkscreeningstest.

3 Metode

I dette kapittelet vil det gjøres rede for den metodologiske rammen for studien. Først vil det vises til vitenskapelig perspektiv og metodiske valg for studien. Videre gjøres rede for kvaliteten i studien og analyse av datamaterialet før det avslutningsvis vises til etiske betraktninger.

3.1 Vitenskapelig perspektiv

Det vitenskapelige perspektivet forskeren velger har betydning for hva det søkes informasjon om (Thagaard, 2018, s. 16). Vitenskapelig metode handler om å stille spørsmål som kan hjelpe oss med å hente inn informasjon og gi svar (Jacobsen, 2015, s. 13). Studien har som formål å beskrive hvordan ressursteam arbeider ved bekymring for lese- og skrivevansker hos en elev, hvordan skoler organiserer ressursteam og hvordan ressursteam kartlegger elever for å avdekke lese- og skrivevansker.

Problemstillingen og studiens tema er avgjørende for hvilken forskningsmetode som bør velges (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I denne studien er problemstillingen «Hvordan arbeider ressursteam ved bekymring for lese- og skrivevansker hos en elev?». Hensikten med forskning er å få fram gyldig og troverdig kunnskap fra virkeligheten. For å få dette til må forskeren velge hvordan man skal gå fram, altså velge en metode (Jacobsen, 2015, s. 15). Valg av metode styres også av praktiske forhold som hvor god tid man har på prosjektet, og hvilken tilgang har man på intervjupersoner (Tjora, 2021, s. 43). I denne studien har vi valgt en kvalitativ metode. En kvalitativ metode ønsker å få fram intervjupersonenes perspektiver. Kvalitativ data er data i form av tekst som må tolkes og analyseres (Jacobsen, 2015, s. 24). I denne studien er det de transkriberte intervjuene som skal forstås, tolkes og analyseres. Kunnskapen og informasjonen intervjupersonene deler i intervjuene er med på å danne grunnlaget for empirien i denne studien. Informasjonen de deler vil være deres subjektive erfaringer og meninger. En kvalitativ metode egner seg når det er noe man ønsker å undersøke nærmere. Kvalitative forskningsmetoder er fortolkende (Jacobsen, 2015, s. 133).

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. Vi forsøker å finne mening i noe og forklare det (Dalland, 2020, s. 48). Samtale og tekst spiller sentrale roller i den hermeneutiske

tradisjonen, og det legges vekt på forhåndskunnskap om en teksts tema. Formålet er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av en teksts betydning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). I denne undersøkelsen ble intervjuene transkribert, altså ble samtale gjort om til tekst, og disse transkripsjonene ble så fortolket.

Et av prinsippene i hermeneutisk fortolkning er at man kontinuerlig går mellom deler og helheten av teksten. Man tar utgangspunkt i en uklar forståelse av helheten, og fortolker den så i forskjellige deler, før man ut fra disse fortolkningene setter delene i ny relasjon til helheten. Dette kalles den hermeneutiske spiral. Delene kan være ord og setninger som settes sammen til hele avsnitt som igjen utgjør hele teksten. (Jacobsen, 2015, s. 198). Ved å arbeide på denne måten vil man ofte oppdage nye ting og få med seg detaljer fra teksten. Gjennom å analysere og tolke transkripsjonene vekslet vi kontinuerlig mellom å se på spesifikke utsagn og deler av tekstene, til sammenhenger mellom de forskjellige tekstene.

3.1.2 Førforståelse

Et prinsipp i hermeneutikken er at den som fortolker aldri er forutsetningsløs. Forskeren har altså en førforståelse gjennom hele fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Førforståelse handler om å avklare hvilke tanker man har om et fenomen på forhånd (Dalland, 2020, s. 61). Forskerens førforståelse er med på å påvirke prosjektet (Tjora, 2021, s. 28). Det er nødvendig å være bevisst egen førforståelse i møte med intervjupersonen slik at man er åpen for hva intervjupersonen formidler (Dalen, 2011, s. 16). Gjennom masterstudiet i grunnskolelærerutdanning har vi opparbeidet oss et teoretisk grunnlag om tverrfaglig samarbeid, kartlegging, forebygging og lese- og skrivevansker gjennom faglitteratur og forelesninger. Vi jobber begge i skolen, og har erfaring med ressursteam fra eget arbeid i skolen og gjennom praksis. Vi synes det er interessant med tverrfaglig samarbeid og hvordan man gjennom å arbeide tverrfaglig kan hjelpe barn som viser tegn til å utvikle en vanske. På bakgrunn av kunnskapen og erfaringen vi sitter med ønsket vi å belyse et tema som ikke er så utbredt. Lese- og skrivevansker i seg selv er det mye forskning på, men ikke sett i lys av ressursteam.

Når en kvalitativ forskning gjennomføres rettes blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm, 2010, s. 17). Våre livserfaringer har også betydning når det gjelder hva vi ser og hvordan vi oppfatter situasjoner. To personer kan oppfatte en situasjon ulikt, og slik er det

også i forskning. Når man har ulik forståelse av en situasjon eller hendelse vil det tolkes forskjellig. Forskeres interesse vil også ha påvirkning på datainnsamlingen. Vi møter verden med vår førforståelse. Dette er gjerne ubevisst, men det vil uansett påvirke hvordan vi oppfatter noe (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22).

I samfunnsvitenskapelig forskning vil det som forsker være vanskelig å ikke bli påvirket av sin førforståelse. Når forskeren bruker seg selv som forskningsinstrument er det viktig å være bevisst eget ståsted og egen førforståelse (Dalland, 2020, s. 50). Forskeren har en klar plan og et klart formål med intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87). Kunnskap man har tilegnet seg tidligere, kan ikke automatisk overføres til eller sammenlignes med ny kunnskap. Som forsker må man være bevisst på kvalitative forskjeller og betydningsnyanser som ikke nødvendigvis lar seg kvantifisere og sammenlikne på tvers av kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). I intervjuene vi har gjennomført i denne studien må vi forsøke og finne mening i informasjonen intervjupersonene har gitt. Funnene som presenteres i denne studien vil være tolkninger av transkriberte intervjuer. Førforståelsen vår vil være med på å påvirke disse tolkningene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få et innblikk i intervjupersonenes egne beskrivelser og erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Hensikten med dette prosjektet er å få innblikk i lederen av ressursteamets subjektive opplevelse av arbeidet for å forebygge lese- og skrivevansker på 1. til 4. trinn. Dette innebærer at de som deltar deler av sine erfaringer med studiens problemstilling og forskningsspørsmål. En kvalitativ tilnærming egner seg godt når man vil ha en utforskende tilnærming hvor man kan følge interessante spor som dukker opp underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Målet med kvalitativ forskning er å utvikle og styrke forståelsen av sosiale fenomener (Dalen, 2011, s. 15; Thagaard, 2018, s. 16). Når man samler inn data gjennom et intervju kalles det primærdata. Primærdata er informasjon som fås direkte fra mennesker (Jacobsen, 2015, s. 140). Med bakgrunn i hva vi ønsket å undersøke egnet en kvalitativ metode seg for denne studien. I denne studien ble det gjennomført semistrukturert intervju. Dette er en kategori mellom strukturert og ustrukturert intervju hvor spørsmålene er formulert på forhånd. Intervjuene vil likevel variere fra gang til gang avhengig av hvilke oppfølgingsspørsmål som stilles (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Ved

å benytte denne formen for datainnsamling kan intervjupersonen styre samtalen samtidig som de holder seg innenfor de satte temaene.

I denne studien vil deltakerne bli kalt intervjuperson, som er en betegnelse på den som blir intervjuet (Dalland, 2020, s. 67). Intervjupersonene er med på å skape mening og forståelse om et bestemt emne gjennom det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervjupersonene i denne studien gir blant annet innblikk i hvordan ressursteamene organiseres, samarbeider og forebygger. Med gjennomføringen av et intervju, er målet å få fram ny kunnskap og innsikt om emne, og dette vil sjeldent komme fram i et spontant intervju. Før et intervju er det derfor viktig å forberede seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34). Ved utarbeidelse av intervjuguide og pilotintervju, lages det en plan for hvordan intervjuene skulle gjennomføres og hva som var ønskelig å finne ut av ved hjelp av intervjuene.

3.2.1 Intervjuguide

Semistrukturert intervju følger en intervjuguide med forslag til spørsmål og bestemte tema. Dette brukes for å forstå intervjupersonenes perspektiver (Dalland, 2020, s. 68). Ved et semistrukturert intervju vil det være mulig å stille oppfølgingsspørsmål slik at intervjupersonene kan utdype sine svar. Gode oppfølgingsspørsmål forutsetter at man klarer å lytte, få med seg poenget som man vil finne ut mer om og formulerer et spørsmål til dette (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91). Det vil være lurt å ha åpne spørsmål i intervjuguiden for å legge til rette for at intervjupersonenes egne perspektiv og tanker kommer fram. Intervjuguiden skal være en støtte i gjennomføringen av intervjuene med ressursteamlederne for å holde seg innenfor temaet.

Gjennom utarbeidningen av intervjuguiden forbereder man seg på selve intervjuet og tenker igjennom hva man ønsker å finne ut av (Dalland, 2020, s. 83). I intervjuguiden har man sentrale temaer og spørsmål som dekker viktige områder i studien (Dalen, 2011, s. 26; Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden vi har utarbeidet (se 8.1 Vedlegg 1) til denne datainnsamlingen, begynner med noen generelle åpningsspørsmål for å kartlegge intervjupersonenes utdanning og egne erfaringer fra arbeidet i skolen. Videre består intervjuguiden av tre hovedkategorier med spørsmål til hver kategori. Disse kategoriene er organisering av og arbeidet i ressursteam, lese- og skrivevansker og kartlegging.

3.2.2 Pilotintervju

I forkant av datainnsamlingen ble det gjennomført et pilotintervju. Ifølge Dalen (2011, s. 30) bør det foretas prøveintervju i kvalitative intervjustudier. Her får man testet ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. I tillegg til å få tilbakemeldinger på utformingen av spørsmål og væremåte i intervjusituasjonen, får man også testet ut utstyr som skal benyttes (Dalen, 2011, s. 30). Pilotintervjuet ble derfor gjennomført på *Microsoft Teams* og det ble tatt lydopptak via mobilappen *Nettskjema-Diktafon* (Universitetet i Oslo, 2022), da dette var utstyret vi skulle benytte oss av under datainnsamlingen.

Pilotintervjuet bør være så likt som mulig de intervjuene som skal gjennomføres i datainnsamlingen. Dette er fordi det da gir mest mulig nytte for undersøkelsen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Vi var begge til stede på pilotintervjuet. Personen vi gjennomførte pilotintervjuet med, fikk tilsendt informasjonsskriv og intervjuguide på forhånd. Tilbakemeldingen vi fikk etter gjennomføringen av pilotintervjuet, var at informasjonen var informativ og forståelig, samt at det var en god mengde spørsmål på intervjuguiden som svarte på problemstillingen. Det ble gitt den samme praktiske informasjon som vi planla å gi til intervjupersonene og samtykkeerklæringen ble gjennomgått. Dette gjorde at vi var forberedt på hva slags informasjon det var lurt å gi i en faktisk intervjusetting.

Noe som ble spesielt lagt merke til under pilotintervjuet var at det er viktig å vente til intervjupersonen er helt ferdig å snakke før man stiller et oppfølgingsspørsmål. Ved bruk av *Microsoft Teams* kan lyden noen ganger henge litt igjen, og dersom man snakker i munnen på hverandre er det vanskeligere å høre hva som blir sagt. Det er viktig å la intervjupersonen få muligheten til å svare på spørsmålene før man går videre. Personen vi gjennomførte pilotintervjuet med hadde ingenting å bemerke med tanke på endringer i intervjuguiden eller informasjonsskrivet.

For å gjøre pilotintervjuet enda likere et faktisk intervju og bli bevisst på hvordan vi var som intervjuere, valgte vi å transkribere deler av dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Dette gjorde oss også forberedt til senere transkripsjoner. Det var nyttig å gjennomføre et pilotintervju, da gjennomføringen av et intervju kan være krevende fordi man ikke kan planlegge alt på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 86). Dette gjorde at vi ble bedre forberedt på ulike utfordringer ved intervju, som ble lettere å håndtere senere.

3.3 Rekruttering

I kvalitative intervjustudier er utvalgene nesten alltid små og hensiktsmessige, tett knyttet opp mot fokuset for studien (Dalen, 2011, s. 45). En grunnregel når man gjennomfører kvalitative forskningsintervju er å gjennomføre relativt få intervjuer og analysere disse grundig (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). Ønsket har vært å ha et utvalg på seks til syv intervjupersoner. Dette vil være passende med tanke på varigheten og omfanget av studien. Med disse intervjuene vil vi kunne svare på problemstillingen og samtidig oppnå variasjon i datainnsamlingen. Målet med kvalitative intervjustudier er å nå et metningspunkt, som betyr at man ikke får mer informasjon dersom man gjennomfører flere intervjuer (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21). Da det er stor variasjon på hvordan skoler organiserer og jobber i ressursteam, vil ikke denne studien være omfattende nok til å nå et metningspunkt.

Populasjonen er den gruppen man ønsker å si noe om og utvalget er den delen av populasjonen som studeres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38). Populasjonen i denne studien er elever med lese- og skrivevansker på småskoletrinnet og ressursteam. Utvalget er ledere av ressursteam. Disse er valgt ut gjennom et strategisk utvalg som innebærer at det velges personer med en bestemt kunnskap eller erfaring (Dalland, 2020, s. 59). Valget baserer seg på at i et ressursteam er det mange aktører og disse varierer fra skole til skole. Lederen i et ressursteam jobber internt på skolen og har et overblikk over ressursteamet og deres arbeid. Det varierer hvilken aktør som er lederen, og dette gir studien flere synspunkter og perspektiver. Det var ikke satt kriterier til hvor lenge lederne hadde hatt rollen eller hvor lenge de hadde jobbet i skolen.

Vi undersøkte skoler i ulike deler av landet som har ressursteam. Innad i en kommune har man ofte like planer for hvordan ressursteamet arbeider og organiseres. Målet med å kontakte ulike deler av landet har vært for å få med en variasjon som kan finnes i populasjonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Det finnes ulike måter å rekruttere deltakere til et forskningsprosjekt på. En strategi for å rekruttere intervjupersoner er å ta direkte kontakt. Denne strategien ble benyttet i denne studien. Da sender man e-post eller ringer skoler eller lærere som oppfyller utvalgskriteriene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I første omgang kontaktet vi aktuelle skoler på e-post med forespørsel om deltakelse og informasjonsskriv. Kriterier til skolene som ble kontaktet var at det skulle være en barneskole med 1. til 7. trinn. Skolene måtte være fra ulike deler av landet. Likheter mellom skolene vi har samlet inn data fra er at skolene ligger i byer,

og de har alle over 200 elever. Noen mindre skoler som ble kontaktet gav tilbakemelding om at de ikke hadde ressursteam ved deres skole.

Det ble kontaktet 101 skoler med forespørsel om deltakelse til prosjektet. Vi ønsket å intervju personer fra forskjellige områder av landet, og sendte forespørsel til skoler ved mange ulike kommuner. Av de 101 skolene var det fem som takket ja, 29 som takket nei og 67 som ikke svarte. Grunnene som ble oppgitt ved avslag var blant annet at de ikke hadde kapasitet, de opplevde at de ikke hadde noe å bidra med, og noen takket nei fordi de prioriterte sitt lokale universitet. Skolene vi kontaktet tidlig i 2022 hadde ikke mulighet til å prioritere deltakelse på grunn av mye arbeid og sykefravær i forbindelse med koronapandemien. Flere skoler gav også tilbakemelding om at det var stor pågang fra masterstudenter som ønsket deltakere til sine prosjekter. Det var også flere skoler som ikke svarte, og disse fikk tilsendt en oppfølgende e-post etter en uke. Å sende en oppfølgende e-post gjorde at flere responderte. Flere av skolene som ikke gav tilbakemelding ble også kontaktet via telefon. Ved avslag tok vi fortløpende kontakt med nye skoler. Vi oppdaget tidlig at det kom til å bli en utfordring å skaffe deltakere til studien, og denne prosessen tok lengre tid enn vi først antok. Datainnsamlingen pågikk fra januar 2022 til mars 2022.

3.4 Utvalg

Utvalget i denne studien består av fem intervjupersoner fra fem ulike skoler. Skolene ligger på Vestlandet, Østlandet og i Trøndelag. Intervjupersonene har forskjellig utdanning og erfaring fra skole, men felles for alle er at de er leder av et tverrfaglig team tilsvarende et ressursteam. For å ivareta anonymiteten til intervjupersonene vil de videre i studien bli omtalt som Leder 1, Leder 2, Leder 3, Leder 4 og Leder 5. Skolene vil bli omtalt som Skole 1, Skole 2, Skole 3, Skole 4 og Skole 5.

Leder 1 jobber ved en skole på Vestlandet. Hun har vært en del av ressursteamet i 10 til 12 år. Hun er utdannet lærer med videreutdanning i norsk og spesialpedagogikk. Hun jobber til vanlig som spesialpedagog, men er i år kontaktlærer på 3. trinn. Leder 2 jobber ved en skole på Vestlandet. Hun er førskolelærer i bunnen, og har studert spesialpedagogikk i etterkant. Hun har tatt videreutdanning i lesing, samt skolelederutdanning. Hun har vært en del av ressursteamet i 9 år, og arbeider som avdelingsleder. Leder 3 jobber ved en skole på Østlandet. Hun er førskolelærer i bunnen, med master i spesialpedagogikk og videreutdanning

i flerkulturell pedagogikk og karriereveiledning. Hun har vært en del av ressursteamet på skolen hun jobber på i 4 år, og arbeider som sosiallærer. Leder 4 jobber ved en skole på Østlandet. Hun er grunnskolelærer med en master i spesialpedagogikk. Hun har vært en del av ressursteamet ved skolen i 13 år, og arbeider som undervisningsinspektør. Leder 5 jobber ved en skole i Trøndelag. Hun er utdannet førskolelærer med en master i spesialpedagogikk. Hun har også videreutdanning i norsk og matematikdidaktikk. Det er uklart hvor lenge hun har vært en del av ressursteam. Hun er for tiden satt inn som vikar for avdelingsleder og spesialpedagogisk rådgiver ved skolen.

3.5 Datainnsamling

Intervjuene ble gjennomført digitalt via plattformen *Microsoft Teams*, og det ble tatt lydopptak via appen *Nettskjema-Diktafon* (Universitetet i Oslo, 2022). Med tanke på smittesituasjonen i starten av 2022 var det tryggere å gjennomføre digitalt med hensyn til smittevern. *Microsoft Teams* er også tatt i bruk i skolehverdagen til mange ansatte ved skoler. Intervjupersonene befant seg forskjellige steder i landet, og en digital løsning var da å foretrekke. Intervjuene var også lettere å gjennomføre med tanke på at man unngår å finne et sted for å holde intervjuet og tidspunktet blir mer fleksibelt. I tillegg vil intervjupersonene befinne seg i en vant setting som kan oppleves mer komfortabelt.

Utfordringene med digitalt intervju er at man mister observasjoner som kroppsspråket og væremåten til intervjupersonen. Dette er ofte nyttig informasjon man ellers ville fått i et intervju. Det blir derfor viktig å følge med på hvordan budskapet blir formidlet, som variasjon i stemmeleie og ansiktsuttrykk. En annen utfordring med digital gjennomføring er at lyden av og til kan hakke og skurre. Dette kan føre til at man mister litt av det intervjupersonen prøver å formidle. Heldigvis fikk ikke vi så store problemer med dette, da vi på forhånd sikret at internettforbindelsen var god. Dette gjorde at lydopptakene også var av god kvalitet og kunne fint transkribes.

Skolene vi tok kontakt med fikk tilsendt et informasjonsskriv om studien med vedlagt samtykkeerklæring (se 8.2 Vedlegg 2). Det er viktig at intervjupersonene blir informert om formålet til studien i forkant av intervjuet, slik at de har en forståelse for hva det vil innebære å delta (Dalland, 2020, s. 85). Da intervjupersonene svarte ja til å delta i studien fikk de tilsendt intervjuguiden. Det var hensiktsmessig å sende intervjuguiden på forhånd med tanke

på at intervjupersonene fikk mulighet til å forberede seg til intervjuet dersom de ønsket det (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Intervjupersonene hadde i varierende grad sett på spørsmålene og gjort seg opp en tanke om hva de ville si på forhånd.

Intervjuene varte i 30 til 60 minutter. Hver samtale startet med å gjøre intervjupersonen oppmerksom på at lydopptaket startet. Da lydopptaket var satt i gang gikk vi gjennom hensikten med intervjuet og samtykkeerklæringen, så startet selve intervjuet. Vi var begge til stede under gjennomføringen av intervjuene bortsett fra ett. Vi byttet på hvem som hadde hovedansvar for å stille spørsmålene, samt ha den direkte kontakten med intervjupersonen i for- og etterkant. For at det skulle bli lettere for intervjupersonen og oss som intervjuere hadde den ene ansvar for å stille spørsmålene, mens den andre hadde en observerende rolle og supplerte ved behov. Vi opplevde at det var lettere å lytte til hva intervjupersonen sa når man var i den observerende rollen. Da hadde man kun fokus på hva som ble formidlet. Gode oppfølgingsspørsmål forutsetter at man klarer å lytte, få med seg poenget man vil finne ut mer om, og formulerer et spørsmål til dette. Den som var i den observerende rollen, kunne bidra med å stille oppfølgingsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91). Et av intervjuene ble gjennomført av én intervjuer fordi det ikke passet for den andre på tidspunktet intervjupersonen hadde mulighet til å stille. Hvert intervju ble avsluttet med å spørre om det var noe de ville legge til eller utdype. Dette førte til at vi fikk muligheten til å gå nærmere inn på temaer de var spesielt opptatt av. Vi fikk også muligheten til å stille oppklarende spørsmål før vi avsluttet og takket for deltakelsen.

3.5.1 Transkribering

For å tilrettelegge intervjuet for analyse er det vanlig å transkribere det først (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). I transkripsjonen skrives det ned ord for ord hva som ble sagt i intervjuet, altså blir tale til skriftlig tekst i dette arbeidet (Dalland, 2020, s. 95; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Når det muntlige blir skriftlig mister man en del av nyansene ved intervjuet, derfor er det viktig å bevare det som blir sagt mest mulig likt når det blir skrevet ned. Det kan være nyttig å høre lydopptakene flere ganger slik at essensen av det som ble sagt ikke forsvinner. Ved å høre gjennom lydopptaket igjen kan man kanskje oppdage noe nytt som er viktig å ha med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 164). Gjennom å ta lydopptak tar man vare på alt som blir sagt i samtalen, samt stemmeleie og ulike nyanser i språket, men vi får ikke med kroppsspråket (Dalland, 2020, s. 85). Vi valgte å bruke ordrett transkripsjon, hvor man skriver ord for ord hva som blir sagt, og registrerer pauser og gjentakelser i teksten (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 35). Dette er for å ivareta mest mulig av informasjonen som har blitt formidlet i datainnsamlingen. Etter vi hadde gjort dette, fjernet vi muntlige tilleggsord som *sånn* og *liksom* (Dalland, 2020, s. 96). Der hvor intervjupersonen har brukt lengre tid på å tenke står det *liten pause* i transkripsjonen. Det kan være nødvendig å endre intervjupersonens opprinnelige utsagn slik at måten de snakker på ikke blir gjenkjennelig. Dette er med på å anonymisere datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 99). Der intervjupersonene har nevnt navnet på byen eller kommunen har vi utelatt dette i transkripsjonen, og erstattet dette med [bynavn, kommune]. Når de nevner skolen de jobber på har vi kalt dem Skole 1 til 5 avhengig av hvilken det er. På tre av utsagnene i intervjuene ble det nødvendig å generalisere informasjonen, for å sikre at ingenting er gjenkjennbart. Alle transkripsjonene er også skrevet i bokmål uavhengig av intervjuer og intervjupersonens dialekt. Utsagn fra intervjupersonen er markert med Leder 1 til 5 og intervjuerne er markert med Intervjuer 1 og Intervjuer 2. Intervjuer 1 markerer den som hadde hovedansvaret for intervjuet og Intervjuer 2 er den som hadde en mer observerende rolle.

Transkribering er en tidkrevende prosess som kan ta flere timer, avhengig av lengden på intervjuet, kvaliteten på opptaket og hvor mye erfaring man har med transkribering fra før av (Dalland, 2020, s. 95). Gjennom transkripsjonen blir man kjent med datamaterialet (Xu & Zammit, 2020). Vi brukte om lag to timer hver på transkripsjonen av et intervju.

Lydopptakene var av varierende kvalitet avhengig av plassering av lydopptaker, og hvor nærme intervjupersonen satt sin mikrofon. Derfor var det lettere å høre på noen av opptakene og disse gikk raskere å transkribere. Ved å transkribere intervjuene fortløpende etter gjennomføring vil det gjøre at man er bedre forberedt til neste intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126). Dersom transkripsjonen blir gjort tett etter intervjuet husker man også bedre hva som ble sagt. Dette valgte vi å gjøre da vi hadde tid til dette mellom hvert intervju. Siden vi er to studenter, valgte vi å dele opp transkripsjonen på alle intervjuene. Det har blitt gjort slik at begge har transkribert 60 prosent av intervjuet i hver ende, og dette gjorde at det ble en overlapp på 20 prosent. Når begge hadde gjort dette sammenlignet vi teksten som var overlappende. I dette arbeidet har vi kunnet sikre at vi har fått med de samme opplysningene og at det som ble sagt har blitt gjengitt på best mulig måte.

3.6 Relabilitet og validitet

Det er vanlig å vurdere reliabiliteten og validiteten til studien. Reliabilitet handler om troverdighet, og validitet handler om gyldighet. Vi vil her gå igjennom de to begrepene hver for seg.

Reliabilitet handler om hvorvidt resultatene i forskningen er troverdige eller pålitelige. Det dreier seg om nøyaktigheten av undersøkelsens data. Hvis det gjennomføres samme undersøkelse på samme gruppe på to ulike tidspunkt og man får samme resultat, er reliabiliteten høy (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 26). Dersom samme undersøkelse blir gjort av andre forskere, og de får samme resultat, styrker det reliabiliteten ytterligere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Man argumenterer for reliabiliteten av studien ved å redegjøre for utviklingen i hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Det er derfor viktig å synliggjøre metoden som er brukt i studien, som vil gjøre at eventuelle målefeil kommer fram. I en kvalitativ undersøkelse er det vanskelig å gjenta datainnsamlingen på nøyaktig samme måte og oppnå likt resultat (Postholm, 2010, s. 169). Selv om det stilles samme spørsmål på nytt til samme intervjuperson er det ikke sikkert de vil si akkurat det samme som de gjorde forrige gang. Derfor er det vanskelig å snakke om reliabilitet i et kvalitativt forskningsintervju. I en kvalitativ studie fungerer forskeren som et viktig forskningsinstrument. Kontekst og situasjon er med på å påvirke forskningsprosessen. Det er vanskelig å holde seg helt nøytral i en kvalitativ studie, da forskerens subjektive tanker kan påvirke arbeidet. Forskerblikket blir farget av forskerens teoretiske ståsted og erfaringer (Postholm, 2010, s. 25). I et intervju kan reliabiliteten bli påvirket av om intervjupersonene har oppfattet spørsmålet riktig. I transkripsjonen kan intervjuer også ha oppfattet svaret annerledes enn hva intervjupersonen klarte å formidle. Dersom transkripsjonen blir så nær det som faktisk ble sagt styrker det reliabiliteten (Dalland, 2020, s. 63). I transkripsjonene i denne studien er reliabiliteten ivaretatt gjennom at begge har transkribert 20 prosent av alle intervjuene. På denne måten har vi sørget for at vi har lik forståelse av det intervjupersonene forteller. Vi har også forsøkt å møte kravet om reliabilitet ved å være transparente om hvordan undersøkelsen er gjennomført. Dette er gjort ved å redegjøre for hvordan utvalget er tatt, gjennomføringen av pilotintervju og intervjuene, transkripsjonene og prosessen rundt analyseringen. Flere utsagn intervjupersonene deler går igjen i datamaterialet. Dette viser at skolene i vår undersøkelse arbeider likt på noen områder, og at funnene våre derfor er troverdige.

Validitet handler om hvorvidt metoden som er brukt, egner seg for å undersøke det den skal undersøke, og kan sees på som en kvalitetskontroll. Validering bør prege alle fasene i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å se på validiteten i denne studien har vi valgt å ta utgangspunkt i Maxwells (1992) fem kategorier for validitet. Disse er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Evalueringsvaliditet er ikke like sentralt i kvalitative studier som beskrivende, tolkende og teoretisk validitet (Maxwell, 1992). Denne kategorien handler om evaluering og dette er noe man gjør kontinuerlig, vi vil derfor ikke gå nærmere inn på denne kategorien i seg selv.

Deskriptiv validitet handler om hvordan informasjonen man innhenter blir fremstilt. Det er viktig at det som har gjort gjenfortelles nøyaktig (Maxwell, 1992). I vårt prosjekt har vi vært nøye med å beskrive hvordan vi har gjennomført datainnsamlingen. Validiteten kan styrkes ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet. Dette kalles transparens (Thagaard, 2018, s. 189). Etter å ha tatt lydopptak er det viktig å skrive av det som ble sagt så nøyaktig som mulig. Dette gir også muligheten til å lytte til intervjuene flere ganger dersom det er behov for det. Under transkriberingen er det viktig å være bevisst på at det er to personer som skal transkribere, og hvordan dette bør gjøres på en best måte for å styrke transkripsjonenes validitet.

Tolkningsvaliditet handler om viktigheten av å være bevisst på hvordan man selv tolker og forstår den informasjonen intervjupersonen deler (Maxwell, 1992). Gjennom tolkningen søker forskeren å finne indre sammenhenger i datamaterialet, og under denne prosessen utvikler man en dypere forståelse av temaet som studeres. I tolkningsprosessen må man tolke utsagnene fra intervjupersonene i relasjon med en helhetsforståelse (Dalen, 2011, s. 98). For å sikre rike og fyldige beskrivelser fra intervjupersonene jobbet vi med å utarbeide gode spørsmål til vår intervjuguide. Da vi skulle tolke disse forsøkte vi å holde oss så objektive som mulig, og være bevisst vår egen førforståelse, i fare for å tolke dem utfra vårt eget subjektive ståsted.

Samsvaret mellom teori og det man undersøker kalles teoretisk validitet. Når resultatene skal diskuteres på et teoretisk nivå, må det være en troverdig sammenheng mellom det teoretiske rammeverket studien bygger på og temaet som undersøkes (Maxwell, 1992). For å sikre at teorien samsvarer med det studien undersøker, tok vi utgangspunkt i transkripsjonene da vi

fant forskningsartikler. Dette var for å sikre at teorien som ble brukt var relevant for resultatene våre.

Generaliserbarhet vil si om resultatene fra en studie kan overføres til andre enn de som er direkte studert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Maxwell, 1992). Generaliserbarhet handler også om hvilken validitet forskningens funn har utover selve undersøkelsen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Det er vanskelig å generalisere i kvalitative studier da utvalget er lite, og generalisering forutsetter at utvalget er representativt (Dalland, 2020, s. 138; Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Maxwell (1992) skiller mellom indre og ytre generaliserbarhet. Indre generalisering dreier seg om i hvilken grad resultatene er gyldige for utvalget og temaet som undersøkes. Ytre generalisering handler om hvorvidt resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner. Vår intensjon med studien er ikke å generalisere, men å få kunnskap om enkeltpersoners erfaringer med hvordan ressursteam arbeider forebyggende lese- og skrivevansker. Det er også viktig å adressere at utvalget vårt er engasjerte i ressursteamets arbeid, og deres erfaring og perspektiver ikke nødvendigvis er representativt for populasjonen. Inntrykket vårt er at intervjupersonene våre har takket ja til forespørselen om å delta i studien fordi de brenner for temaet.

3.7 Analyse

I arbeidet med det empiriske datamaterialet valgte vi å benytte oss av tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre og temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Empirien blir plassert under overordnede temaer eller grupperinger, hvor data med fellestrekk sorteres i samme kategori (Johannessen et al., 2018, s. 125). Dette gjøres for å skape en oversikt og få en orden i materialet. Temaene vil være med på å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Tematisk analyse er, ifølge Johannessen med flere, en grunnleggende tilnærming til kvalitativ analyse (2018, s. 278). En tematisk analyse innebærer at det ses etter temaer i dataen. Dataen med fellestrekk grupperes under samme tema (Johannessen et al., 2018, s. 279). Forskeren søker meningen i det man har fått vite gjennom å tolke dataen, og en god analyse åpner for flere ulike fortolkninger (Dalland, 2020, s. 94). I arbeidet med å velge ut hvilken data som er relevant bruker forskeren også sin forforståelse med å velge ut hva som er viktigst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). En tematisk analyse er en åpen analyse metode fordi det er opp til forskeren å finne mening i datamaterialet (Xu & Zammit, 2020). En tematisk bearbeidelse av flere

intervju krever at intervjuguiden har blitt fulgt og det er blitt tatt opp de samme temaene med alle intervjupersonene (Dalland, 2020, s. 98). Denne måten å analysere på vil være gunstig med tanke på problemstillingen fordi den gir mulighet til å definere de forskjellige hovedtemaene for studien. Den åpner for å sammenlikne de ulike intervjupersonenes tanker om hvert tema, som vil være et godt verktøy inn i diskusjonsdelen.

Tematisk analyse er, ifølge Braun og Clarke (2006), en fleksibel form for analyse av kvalitative data. De har lagd en oppskrift for hvordan tematisk analyse kan brukes på en måte som er teoretisk og metodisk forsvarlig. Denne oppskriften har seks faser. I den første fasen transkriberes innsamlet data, transkripsjonene blir lest og de første ideene noteres ned. Under den andre fasen blir datamaterialet kodet systematisk, og data som er relevante for hver kode samles. I fase 3 samles kodene til mulige temaer, og i fase 4 gjennomgås temaene som har blitt funnet for å se om de fungerer. Under den femte fasen blir temaene avgrenset og navngitt. Den siste fasen er rapportering av analysen, for å få fram poeng som relaterer tilbake til problemstillingen brukes det gode eksempler fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Johannessen (2018, s. 282) har, i sin forenklete og justerte versjon av den tematiske analysen til Braun og Clark (2006), slått sammen fase 3, 4 og 5 til en fase. Versjonen til Johannessen (2018) består derfor av fire faser: forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Vi vil ta utgangspunkt i denne forenklete versjonen i vår analyse og ta for oss de fire fasene hver for seg. Det er viktig å poengtere at prosessen egentlig ikke består av så klare steg. Man går fram og tilbake mellom stegene, og det er vanskelig å se hvor den ene slutter og hvor neste begynner (Johannessen et al., 2018, s. 283).

3.7.1 Fase 1- Forberedelse

Den første fasen i en tematisk analyse er forberedelse. Målet her er å skaffe seg et overblikk over datamaterialet. Dataanalysen kommer mer i fokus etter at dataen er samlet inn i en kvalitativ prosess (Postholm, 2010, s. 86). En tematisk analyse fungerer best dersom dataen er i skriftlig form (Johannessen et al., 2018, s. 283). Intervjuene transkriberes som forberedelse til analysen. Deretter blir transkripsjonene lest i sin helhet for å få en innsikt i datamaterialet som er samlet inn. Forskeren leser gjennom for å lete etter sentrale temaer og se på hvilken informasjon som ikke er relevant videre i analysen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Vi leste over alle intervjuene to ganger hver for oss. Under lesingen noterte vi ned refleksjoner, og etter lesingen av hvert intervju delte vi dette med hverandre. Vi gikk ikke i

dybden på det vi hadde merket oss, da dette ikke er hensikten i denne fasen (Johannessen et al., 2018, s. 284).

For å illustrere hvordan analyseprosessen foregikk i denne studien er det valgt ut et sitat fra Leder 5. Sitatet er tatt ut fra en sammenheng hvor det ble snakket om hvordan det tilrettelegges for elever med lese- og skrivevansker.

Data fra intervju	Egne refleksjoner
Men den største tilretteleggingen den skjer jo på småskoletrinnet, fordi det er der vi setter inn støtet. Da gjelder det å finne ut av hva eleven trenger mer av.	Tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen.

Tabell 1- Eksempel på sammenheng mellom sitat og egne refleksjoner i fase 1

3.7.2 Fase 2- Koding

Etter datamaterialet er blitt lest gjennom begynner kodingen. I kodefase blir viktige poenger i datamaterialet satt ord på og fremhevet. Det kodes for å få oversikt over datamaterialet, generere nye og dypere innsikter og for å tilrettelegge materialet for den påfølgende kategoriseringen (Johannessen et al., 2018, s. 284). Her prøver man å skille ut det som er relevant for problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Det kan være lurt å kode flere ganger for å se at alt er kommet med (Johannessen et al., 2018, s. 285). Vi gjorde først en grovkoding, og valgte å gjøre dette med penn og papir. Da markerte vi det vi tenkte ville være særlig relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi strøk også ut det som ikke ville være relevant. Dataen som ble markert som relevant ble kodet grundigere. Koding vil si å sette en merkelapp på deler av teksten. Dette gjør man for å lettere kunne samle sammen de kodene som knytter seg til det samme spørsmålet eller temaet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). I denne fasen forsøkte vi å etterstrebe en datanær tilnærming fremfor en datafjern tilnærming. Datanær tilnærming bruker i større grad stikkord som gjenspeiler det konkrete innholdet i datamaterialet som vist i *Tabell 2* (Johannessen et al., 2018, s. 290). Det er ikke like overordnet som en datafjern tilnærming. En datafjern tilnærming har mer generelle koder som ikke nødvendigvis vil passe innholdet i dataen. Å kode med en datanær tilnærming vil gjøre det lettere å sortere dataen i kategorier i neste steg av analysen (Johannessen et al., 2018). Den videre kodingen av transkripsjonene ble gjort i programmet *NVivo* (QSR International Pty Ltd, 2020). *NVivo* er et digitalt verktøy

for analysering av kvalitativ data. Ved å kode på PC ble det fleksibelt å flytte rundt på kodene dersom det var behov for justeringer (Johannessen et al., 2018, s. 294).

I arbeidet med koding er det lurt å allerede lage seg noen refleksjoner om datamaterialer (Johannessen et al., 2018, s. 291). I denne fasen dukket det opp flere refleksjoner som gjorde at det ble skrevet inn mer i kolonnen med egne refleksjoner.

Data fra intervju	Kode	Egne refleksjoner
Men den største tilretteleggingen den skjer jo på småskoletrinnet, fordi det er der vi setter inn støtet. Da gjelder det å finne ut av hva eleven trenger mer av.	Tilrettelegging på småskoletrinnet	Tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen. Individuelle tiltak for å støtte eleven.

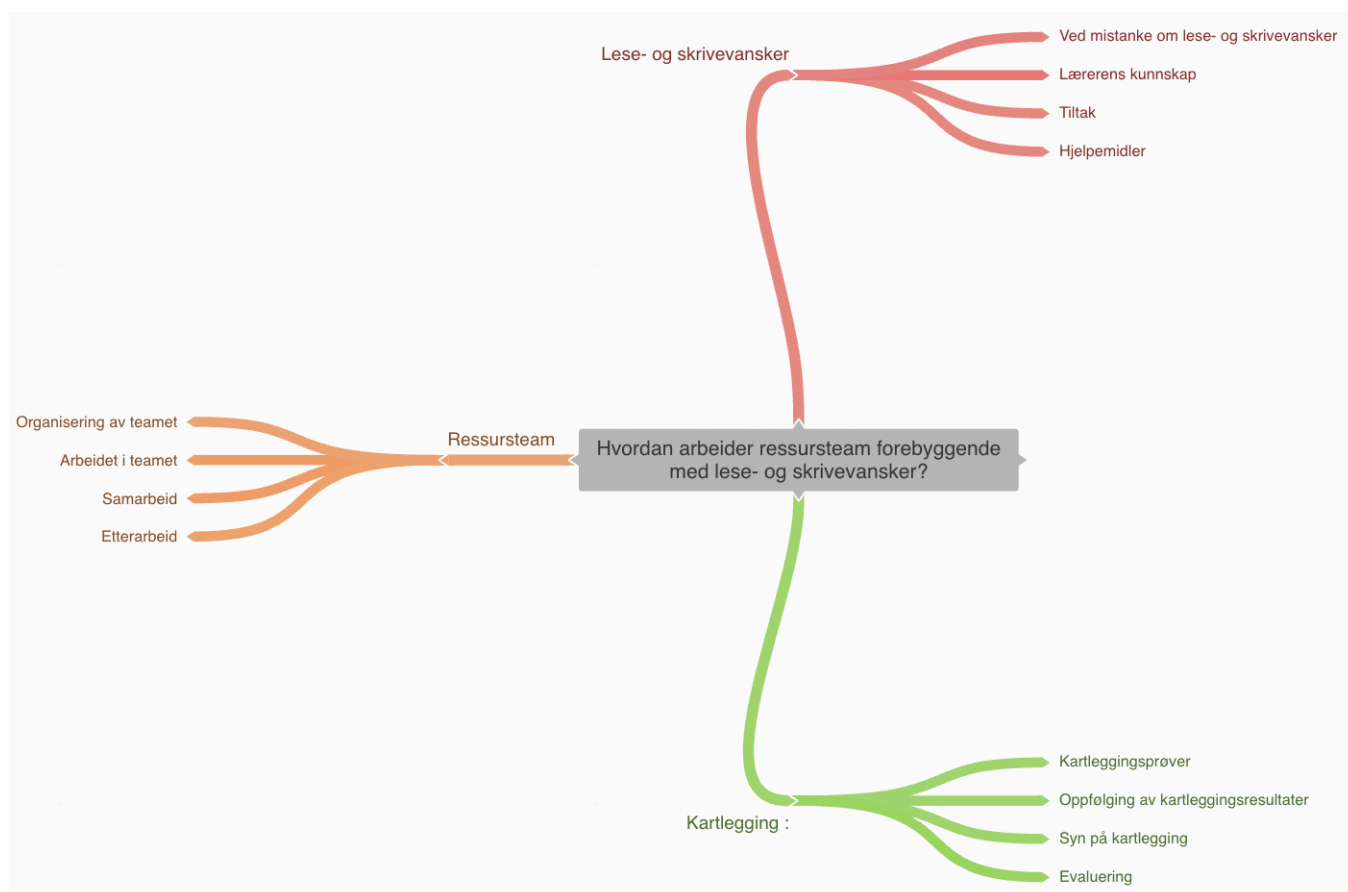
Tabell 2- Eksempel på kode generert fra datamaterialet

3.7.3 Fase 3- Kategorisering

I denne fasen sorteres den kodede dataen i overordnede temaer. I kodefasen zoomes det inn på teksten, mens i denne fasen zoomes det ut igjen (Johannessen et al., 2018, s. 294). Det kodede materialet skal ses i en større helhet. Uttalelser som ligner på hverandre og har ting til felles, samles innenfor den samme overordnede kategorien. Dersom det er datamateriale som ikke kan plasseres inn i kategorien blir det vurdert om det er relevant for forskningen (Postholm, 2010, s. 97). Hver kategori bør ikke overlappe for mye. Innenfor hver kategori kan det lages underkategorier for å sortere dataen enda mer beskrivende (Johannessen et al., 2018, s. 299). Johannessen med flere (2018) påpeker at underveis i kategoriseringsfasen kan det hende det må tas en ny vurdering om noe egentlig er en kategori eller om det burde vært en underkategori. I denne fasen handler det om å prøve seg fram. Etter å ha kodet måtte vi tenke over hvilke underkategorier som var relevante og hvor kodene skulle plasseres. Her brukte vi tankekart som teknikk for å skape orden og få en oversikt. Vi brukte en nettside som heter Coggle (Coogle, u.å). Dette er en nettside hvor man kan lage tankekart. Den hjalp oss med å sortere underkategoriene under riktig kategori.

Data fra intervju	Kode	Underkategori	Kategori	Egne refleksjoner
Men den største tilretteleggingen den skjer jo på småskoletrinnet, fordi det er der vi setter inn støtet. Da gjelder det å finne ut av hva eleven trenger mer av.	Tilrettelegging på småskoletrinnet	Ved mistanke om lese- og skrivevansker	Lese- og skrivevansker	Tidlig innsats i lese- og skriveopplæringen. Individuelle tiltak for å støtte eleven.

Tabell 3- Eksempel på utarbeidelse av underkategori fra kode



Figur 1- Tankekart med problemstillingen i midten. Her kan en se kategorier og tilhørende underkategorier fra coggle.it

3.7.4 Fase 4- Rapportering

Den fjerde fasen i tematisk analyse er rapportering. Etter å ha kategorisert dataen kan rapporteringen av datamaterialet begynne for alvor. I rapporteringsfasen kan det hende det dukker opp nye sammenhenger i datamaterialet som man ikke la merke til under kategoriseringen. I analysedelen skal det skrives hva som har kom fram i datamaterialet, samtidig som leseren skal overbevises om at funnene er gyldige og interessante. Det er viktig å ha en ryddig struktur på analysedelen slik at den er oversiktlig (Johannessen et al., 2018, s. 301). Vi vil presentere temaene hver for seg som egne overskrifter med tilhørende underkategorier.

3.8 Etikk

Forskningsetikk handler om å ivareta personvern og påse at forskningen gjennomføres forsvarlig. Grunnleggende prinsipper som forsker er å etterstrebe at forskningen har gode konsekvenser og at prosjektet skal gjennomføres rettferdig. Etske problemstillinger i intervjuforskningen preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og disse bør det tas hensyn til helt fra start (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata, heretter NSD, (Norsk senter for forskningsdata, u.å) i forkant av datainnsamlingen. Før man går i gang med forskningsprosjektet må man vente på en vurdering fra NSD. Her legges hensikten med prosjektet fram, hva slags personopplysninger som skal samles inn og hvordan datamaterialet skal lagres. Tilrådingen fra NSD ligger vedlagt (se 8.3 *Vedlegg 3*). Tilrådingen ble vurdert med vilkår, og vilkåret var at informasjonsskrivet skulle endres slik at det var i tråd med deres retningslinjer (se 8.2 *Vedlegg 2*). Da vi hadde gjort dette fikk vi godkjent. Konkrete personopplysninger er ikke relevante i denne studien, likevel ble prosjektet meldt inn fordi det skulle benyttes lydopptak under intervjuene. Før vi gikk i gang med forskningen utarbeidet vi også en risiko- og sårbarhetsanalyse, hvor vi ble bevisst på risikoen ved behandling og oppbevaring av data. Dette hjalp oss med å etablere rutiner for sikkerheten i vårt prosjekt.

I denne studien har vi forholdt oss til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Disse retningslinjene skal være veiledende og rådgivende i forskningsprosessen. Som forsker har man et ansvar å opptre forsvarlig (NESH, 2021, s. 7). Forskeren har ansvar for personene som deltar, og menneskeverdet skal respekteres. Som forsker skal man sikre likeverd, frihet og selvbestemmelse (NESH, 2021, s.

9). Fordi kvalitativ forskning legger opp til nær tilknytning mellom forsker og intervjuperson, vil forskeren innhente mye informasjon om intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 11). Det er derfor viktig å beholde konfidensialitet i forskningen. Konfidensialitet vil si at deltakerne vet hva dataene de bidrar med skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

Konfidensialitet innebærer også å begrense hvem som har tilgang til datamaterialet og å anonymisere for å sørge for at ingen er gjenkjennelige som enkeltpersoner. Det skal ikke være mulig å spore informasjon tilbake til intervjupersonen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Under intervjuet må det vurderes hvor personlige spørsmål man kan stille, og vise respekt for deltakernes privatliv (Thagaard, 2018, s. 113). Det skal ikke ha negative konsekvenser for deltakeren å delta på forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45).

En hovedregel i forskningsetikk er at det skal innhentes samtykke og gis informasjon til de som deltar i forskningsprosjektet. Dette gjelder uavhengig av hva slags personopplysninger som skal hentes inn og om det er anonymisert (NESH, 2021, s. 17). Informert samtykke betyr at intervjupersonene informeres om undersøkelsens formål, hovedtrekk i designet, risikoer og fordeler ved å delta i studien. Det skal formidles at deltakelsen er frivillig, og at de har rett til å trekke seg fra studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Samtykkeerklæringen er utarbeidet i henhold til retningslinjene til NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.å). Samtykkeerklæringene som intervjupersonene hadde skrevet under på, ble skrevet ut og oppbevart trygt låst inne på kontoret til veileder mens vi holdt på med prosjektet. E-postene som inneholdt samtykkeerklæringene, ble slettet umiddelbart.

For å ivareta deltakernes personvern, må de få informasjon om hvordan dataen skal samles inn, hvordan og hvor lenge personopplysningene blir lagret, og hvem som har tilgang til informasjonen deres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Når man bruker lydopptak er det viktig å informere intervjupersonene om hvem som skal høre lydopptakene og hvordan samtalene skal ivaretas (Dalland, 2020, s. 85). Ved bruk av appen *Nettskjema-Diktafon* (Universitetet i Oslo, 2022) overføres lydfilen til nettskjema.no. Her ligger lydopptaket lagret i 90 dager, og nettsiden er passordbeskyttet. Vi er de eneste som har tilgang til disse filene.

Intervjupersonene ble informert om at begge hadde tilgang og at vi var to forskere på prosjektet. Etter endt prosjekt er det viktig at all data med identifiserbare opplysninger slettes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). All korrespondanse på e-post med intervjupersonene ble slettet og samtykkeerklæringene destruert etter endt prosjekt.

3.9 Metodekritikk

3.9.1 Fordeler og ulemper med kvalitativ metode

Det er styrker og svakheter med alle metoder. Det er ikke slik at en metode er bedre enn den andre, men man må velge den metoden som er best egnet til å belyser problemstillingen (Jacobsen, 2015, s. 141). Kvalitativ metode egner seg når man ønsker å undersøke hva et begrep eller fenomen er (Jacobsen, 2015, s. 133). En kvalitativ undersøkelse er ganske åpen fordi det ikke er sikkert hva dataen vil vise før etter at datamaterialet er samlet inn (Jacobsen, 2015, s. 36).

Et kvalitativt forskningsintervju egner seg godt når det er færre intervjupersoner og ønsket er å få en dypere innsikt i hva enkelte individer har å formidle (Jacobsen, 2015, s. 146).

Forskningsintervjuet har som mål å få kunnskap om noe. Gjennom samtalen mellom intervjuer og intervjupersonen konstrueres kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Den åpne strukturen et intervju har kan både være en fordel og en ulempe. Det finnes ingen fasit på hvordan intervjuet må gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134). I denne undersøkelsen ønsket vi å høre fra ulike mennesker om hvordan de arbeider i ressursteamet på sin skole. Valget på et intervju fremfor en spørreundersøkelse var for å få en bredere forståelse. Kvale og Brinkmann (2015, s. 135) sier at dersom forskningsspørsmålet er formulert med ordet «hvordan», vil mest sannsynlig et kvalitativt intervju egne seg best som metode. Formålet med studien og prosjektets tema spiller også inn på metodevalg.

3.9.2 Fordeler og ulemper med kvalitativ data

På samme måte som det er fordeler og ulemper med alle vitenskapelige metoder, er det fordeler og ulemper med dataen som samles inn. Fordeler med kvalitativ data er at det er data i form av ord. I møte med datamaterialet er det mer åpenhet fordi forskeren ikke har bestemt like nøye som ved kvantitativ data hva det letes etter. Kvalitativ data er mer nyansert fordi intervjupersonene svarer forskjellige ting og har ulike perspektiver. Forskningsprosessen er dermed mer fleksibel (Jacobsen, 2015, s. 130). Ulemper med kvalitativ data er at datainnsamlingen er ressurskrevende. I kvalitative studier er det et lavere antall intervjupersoner som gjør det vanskelig å generalisere. Studien vil derfor mangle den eksterne gyldigheten. Transkriberte intervjuer inneholder mye data og det kan være vanskelig å få oversikt og struktur. Flexibiliteten i kvalitativ data kan også være en ulempe, da det kan dukke opp ny informasjon i løpet av prosessen (Jacobsen, 2015, s. 132).

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil funnene fra de fem intervjuene presenteres. Datamaterialet er kategorisert for å svare på forskningsspørsmål og problemstilling. Problemstillingen i studien er *hvordan arbeider ressursteam ved bekymring for lese- og skrivevansker hos en elev*.

Datamaterialet er blitt sortert i temaer med underkategorier som vist i tabellen under.

Temaene i analysen ble styrt av temaene i intervjuguiden. Disse er ressursteam, kartlegging og lese- og skrivevansker. Underkategoriene er formet på bakgrunn av hva intervjupersonene la vekt på i intervjuene. Valget om å benytte underkategorier i analysen ble gjort for å få en bedre struktur på datamaterialet. Sitatene fra intervjuene er blitt plassert under de temaene og kategoriene hvor de best belyser studiens problemstilling. Det vil i det neste bli presentert funn til hvert tema hver for seg. Som tidligere nevnt (se 3.4 *Utvalg*) vil intervjupersonene i dette kapittelet presenteres som Leder 1 til 5 og skolene som Skole 1 til 5 for å ivareta anonymiteten.

4.1 Ressursteam	4.2 Lese- og skrivevansker	4.3 Kartlegging
4.1.1 Organisering av team	4.2.1 Ved mistanke om lese- og skrivevansker	4.3.1 Kartleggingsprøver
4.1.2 Arbeidet i team	4.2.2 Læreres kunnskap	4.3.2 Oppfølging av kartleggingsresultater
4.1.3 Samarbeid	4.2.3 Tiltak	4.3.3 Syn på kartlegging
4.1.4 Etterarbeid	4.2.4 Hjelpemidler	4.3.4 Evaluering

Tabell 4- Inndeling av kategorier og underkategorier

4.1 Ressursteam

I denne kategorien vil det presenteres ressursteamledernes erfaringer med å arbeide i ressursteam. Her vil det presenteres hvordan teamene organiseres, hvordan de arbeider i team, hvordan de samarbeider og hva teamet gjør i etterkant av møtene.

4.1.1 Organisering av team

Skolene har alle valgt å organisere ressursteamene forskjellig. Vi vil her presentere de ulike måtene skolene i vårt utvalg har valgt å gjøre dette. Teamene til de forskjellige skolene vil bli presentert etter hvor mange team de har.

Skole 2 har tre team, og er den skolen i vårt utvalg som har flest. Det første kaller de *internt ressursteam*. Medlemmene er Leder 2, som er avdelingsleder, rektor og den som er spesialpedagogisk ansvarlig. De har også et *eksternt ressursteam*, som består av det interne teamet, to kontakter fra PP-tjenesten, en pedagog og en psykolog, samt helsesykepleier. Fysioterapeut og ergoterapeut er også med ved behov. På Skole 2 har de også et *tverretatlig team* som møtes to ganger i halvåret. I tillegg til medlemmene av eksterne teamet deltar også barnevernstjenesten, skolelege og miljøveiledere i det tverretatlige teamet. Miljøveilederne er utdannet som barnevernspedagog eller sosionom.

Skole 3 har to team. Det første heter *ressursteam*. Teamet blir ledet av Leder 3, som er sosiallærer, og medlemmene er en kontaktperson fra PP-tjenesten, rektor og logoped. I tillegg deltar læreren som har saken som skal drøftes. På denne skolen har de også et team de kaller *spesialpedagogisk team*. Dette teamet har de samme medlemmene som ressursteamet, bortsett fra at PP-tjenesten ikke er med. Leder 3 forklarer det slik:

Siden jeg har jobba så mange år i PP-tjenesten så kan jeg være med på å si mange saker på forhånd, sant, og da har vi noe som heter spesialpedagogisk team en gang i uka, hvor vi drøfter på et litt lavere nivå hvor PPT ikke er med.

Skole 5 har også to team. Det første teamet er en *faggruppe*. Faggruppen består av Leder 5, som er avdelingsleder og spesialpedagogisk rådgiver, spesialpedagogene på skolen samt ergoterapeut. I dette teamet tar de opp forskjellige temaer de diskuterer. Det andre teamet kalles *fagteam*. Hvis et barn skal henvises til PP-tjenesten eller barne- og familietjenesten presenteres saken i dette teamet. Medlemmene av fagteamet er faggruppen, helsesykepleier, representanter fra PP-tjenesten og barne- og familietjenesten, kontaktlærer eller annen lærer, elevens foresatte, skolepsykolog og helsesykepleier. Hvem som er med på møtet varierer etter hvilken problemstilling som presenteres.

På Skole 1 har de et team som de kaller for *Pedagogisk utviklingsgruppe*. Dette teamet ledes av Leder 1, som er spesialpedagog og lærer, og i nå jobber som kontaktlærer for 3.trinn. Teamet består av ledelsen ved skolen, to spesialpedagoger, en kontakt fra PP-tjenesten og helsesykepleier. I tillegg har de et tverrfaglig møte to ganger i halvåret hvor barnevernet og fysio- og ergoterapitjenesten også deltar.

På Skole 4 har de et team som heter *ressursteam*. Leder 4 leder teamet, og hun jobber som undervisningsinspektør. I tillegg er ledelsen, spesialpedagogene, en kontakt fra PP-tjenesten, logoped, sosiallærer og helsesykepleier med i teamet.

Det varierer hvor hyppig ressursteamene møtes. På Skole 1 møtes den pedagogiske utviklingsgruppen hver uke, men PP-tjenesten deltar kun annenhver uke. Ressursteamet på Skole 3 møtes en gang i måneden, og spesialpedagogisk team møtes en gang i uka. På Skole 5 møtes både faggruppen og fagteamet en gang i måneden. Det interne ressursteamet og det eksterne ressursteamet ved Skole 2 møtes annenhver uke, mens det tverretatlige teamet møtes to ganger i halvåret. Ved Skole 4 møtes ressursteamet rundt en gang i måneden. De forskjellige teamene har avsatt ulikt tidsrom for møtene, alt fra 45 minutter til to timer.

Når det gjelder ansvarsområder forteller Leder 1 at ledelsen har det overordnede ansvaret for teamet, og at spesialpedagogene er et slags bindeledd mellom lærere og PP-tjenesten. Leder 3 beskriver ansvarsområdene i ressursteamet slik:

Jeg leder møtet, og lærerne har som oppgave å komme med nødvendig dokumentasjon, observasjoner og kartlegging før man skal drøfte en sak, ikke sant. (...) PPT er, *eh*, sorterer, er dette en sak for dere eller ikke, og ledelsen er der for å kunne si at kanskje det er lurt at læreren går tilbake og fortsetter med andre tiltak, at det ikke er nok det som er gjort, for eksempel, ja.

Leder 2 forteller at i det interne ressursteamet har hun ansvar for møtet og at de kommer gjennom agendaen. Ellers har alle i teamet samme oppgaver:

Så vi gjør egentlig de samme oppgavene alle der da, men vi har fordelt de elevene som allerede har et enkeltvedtak etter § 5-1. De har vi fordelt mellom oss slik at vi har våre kontaktelever eller at vi har ansvar for noen av elevene, da fordelt ut ifra trinn. Men ellers så gjør vi vel egentlig mye de samme tingene oss tre som sitter der.

I det eksterne teamet er to veiledere fra PP-tjenesten, og helsesykepleier har ledelsen i saker som er knyttet opp til elever med emosjonelle vansker og familieveiledning. På Skole 4 er det Leder 4 som leder møtene med ressursteamet, og ellers har de ikke definerte roller.

4.1.2 Arbeidet i team

I denne underkategorien vil det bli presentert hvordan de forskjellige teamene arbeider. Før selve møtet med ressursteamet blir det gjort flere forberedelser på skolene. Alle skolene har organisert det slik at lærere kommer med saker de ønsker at ressursteamet skal diskutere på forhånd. På Skole 3 har lærerne i tillegg ansvar for å komme med nødvendig dokumentasjon, observasjoner og kartlegging før en sak skal drøftes. Leder 3 gjennomfører også deler av Logos før eleven blir drøftet i ressursteam. Leder 4 forteller også at på deres skole

gjennomfører de noen ganger Logos før eleven blir drøftet i ressursteam. Leder 3 forteller at «For at barnet skal bli drøftet på ressursteam må vi ha drøftet det på spesialpedagogisk team først, det handler om at dette med at man skal iverksette tiltak». Leder 4 er også opptatt av at det skal ha blitt testet ut tiltak og blitt tilrettelagt før en sak blir meldt inn til ressursteamet. På Skole 5 må det også ha blitt tilrettelagt før en sak blir tatt opp i fagteamet:

Da får jeg beskjed fra et trinn som har et barn, veldig ofte handler det om uoppmerksomhet og ukonsentrasjon og selvfølgelig kanskje innlæringsvansker. Da må vi først se hvilke tiltak som har blitt gjort. Også internt på skolen så ser vi på alle vinkler i den problemstillingen og vi må sikre at vi har prøvd, at det har blitt tilrettelagt noe i klassen (...) Men da må man jo først ha *liten pause* være sikker på at vanskene er der til tross for tilrettelegging. Da må foreldrene være enig, vi har aldri opplevd at foreldrene ikke har vært enige, for de har jo gjerne sett utfordringene de og selv.

Ved Skole 4 har de nylig startet med det de kaller trinngjennomgang. Dette gjennomfører de to ganger i året:

Vi har noe som heter trinngjennomgang, før ressursteam, at hvert trinn kommer inn og snakker med oss, og gjennomgår alle elevene, hvor er det de ligger an, hvem er det som ligger litt bak, så tenker vi på hvilke tiltak vi kan gjøre utfra det, da, spesielt på de laveste trinnene.

Alle teamene forteller at de bruker teamene til å diskutere saker. Lærer 1 forteller om gangen i møtene i den pedagogiske utviklingsgruppen:

Vi diskuterer om det er en elev som vi er bekymret for slik at det trengs henvisning til PPT, eller er det slik at vi kan gjøre noen tiltak på skolen, hva kan vi sette inn for tiltak og hvilke skritt kan vi gjøre før vi eventuelt henviser til PPT.

I tillegg til å diskutere elever bruker de også møtetiden i den pedagogiske utviklingsgruppen til annet pedagogisk utviklingsarbeid:

Er det endringer i fraværsregler eller sånn, ting som må diskuteres *eh*, i den utviklingsgruppen, og så prøver vi å ha lav terskel for å komme med ting, altså alt kan egentlig diskuteres, *eh*, alt som har med pedagogisk utvikling på skolen å gjøre (...) Og da er det jo flott at vi kan diskutere det med PPT på både system- og individnivå.

På Skole 3 diskuterer ressursteamet saker som har kommet inn i forkant av møte, og som på forhånd har blitt diskutert i spesialpedagogisk team. Læreren starter med å presentere eleven, observasjoner og kartlegginger. Deretter drøfter teamet saken. Leder 5 forteller at de i faggruppen diskuterer forskjellige temaer, og nå arbeider de mot å bli en dysleksivennlig

skole. Dysleksivennlig skole er en ordning av Dysleksi Norge. Noen av kriteriene for å bli en dysleksivennlig skole er blant annet at skolen har gode systemer og kompetanse på å finne de som har vansker, setter inn fungerende tiltak raskt og sørger for at alle lærere har kompetanse i tilpasset undervisning for elever med lese- og skrivevansker, språkvansker og mattevansker (Dysleksi Norge, 2021). Fagteamet jobber med saker som skal henvises til PP-tjenesten «Når barn skal henvises til PP-tjenesten eller barne- og familietjenesten så tar vi først og presenterer saken i fagteam sammen med foreldrene». Videre forteller Leder 5 at «Da drøfter vi saken der før en eventuelt henviser, så finner vi ut at alle på en måte er omforent». I tillegg til at foreldrene presenterer eleven forteller Leder 5 at kontaktlærer legger frem tiltak som er gjort og hvordan barnet har respondert på det.

I det interne teamet på Skole 2 diskuteres saker som har blitt meldt inn. De kommer så med forslag til tiltak som kan prøves ut. «Det kan være alt fra observasjoner, kartlegginger eller at det blir foreslått å henviser til PPT umiddelbart». Læreren får en skriftlig tilbakemelding fra teamet. Lærer 4 beskriver oppgaven til teamet slik «Vi er bindeleddet mellom kontaktlærer og PPT, og holdt på å si kontaktlærer og foreldre noen ganger internt på skolen». Videre forteller hun:

Vi har nok i perioder blitt mer et drøftelsesmøte. Vi har kanskje behov for å diskutere en eller to elevsaker og bruker hele tiden på det og andre ganger går vi gjennom mange saker. Det er også et tilbud til lærere at de kan invitere seg inn i ressursteamet og diskutere saker direkte med oss.

I det eksterne teamet fungerer PP-tjenesten som veiledere, som kan være med å diskutere eventuelle henvisninger. Det tverretatlige ressursteamet ved Skole 2 møtes to ganger i halvåret. Her kan ikke enkeltelever drøftes, og Leder 2 beskriver det som en vanskelig form for team, da det er utfordrende å lage en god agenda for møtet. De har derfor valgt å fordele ansvaret på etatene, og har fokus på å fylle møtene med noe faglig.

På Skole 4 beskriver Leder 4 ressursteamets møter slik «Vi går igjennom sakene som har kommet opp, også skriver vi referat. Også kommer en og en lærer inn og presenterer sin problemstilling og ja, rådfører seg med ressursteam».

4.1.3 Samarbeid

Under denne kategorien vil det bli presentert hvordan teamene samarbeider med PP-tjenesten, lærere og foresatte. På alle skolene er PP-tjenesten med på minst et av teamene.

Intervjupersonene beskriver at de er med å diskutere og drøfter elevsaker. Leder 1 forteller:

Også sier PPT-kontakten vår, ja, enten kommer hun med flere tips og hva vi bør gjøre i forkant før henvisning, eller så er det «ja, henvis». Og da settes det i gang. (...) Og da er det jo flott at vi kan diskutere det med PPT på både system- og individnivå.

På Skole 1 er altså PP-tjenesten med på å forbedre skolen på et systemnivå, i tillegg til å bistå på et individnivå.

Leder 2 forteller at PP-tjenesten, i tillegg til å være en del av det eksterne ressursteamet og tverretattlig team kan bistå med Logostesting dersom skolen trenger det. Samarbeidet med PP-tjenesten på Skole 2 beskrives som godt:

Men jeg må jo si at vi har vært veldig heldige for at det har vært stabilt hos oss hvem som har vært ute. Det at det er en som kjenner skolen godt og hun samarbeider vi utrolig godt med så det tror jeg er et pluss både for PPT og ikke minst for oss. Det blir lettere.

Leder 2 forklarer videre at PP-tjenesten tidligere ikke var med å diskutere enkeltelever, men ble brukt til å diskutere på et systemnivå. Hun forklarer at i byen hvor skolen ligger har de nylig begynt å bruke PP-tjenesten på en annen måte:

Det er nok forskjeller fra skole til skole, men jeg merker meg jo at den varianten som [bynavn] nå har gjort at de er mer ute og de skal være mer ute og de skal være mer tilgjengelige. Det har i hvert fall fungert godt hos oss.

Hun mener at etter nye føringer hvor PP-tjenesten skal være tettere på skolen har det blitt mer nyttig bruk av tjenestene, da de nå i tillegg kan diskutere enkeltsaker med dem.

På Skole 5 forteller Leder 5 at «Ja, og det fagteamet, for PPT er ikke så veldig aktive på skolen utenom når en sak er henvist og i forbindelse med sakkyndigvurdering og kartlegginger».

Lærere har som sagt ansvar for å melde inn saker til ressursteamene ved de forskjellige skolene. På Skole 1, Skole 3, Skole 4 og Skole 5 har de også ansvar for å presentere eleven når en elev skal drøftes. Leder 4 beskriver det på denne måten «Også kommer en og en lærer inn og presenterer sin problemstilling og ja, rådfører seg med ressursteam». På Skole 2 er det åpent for at lærere kan delta på møte og diskutere saker med dem. Leder 4 forteller at «(...) det er ikke alltid lærerne er like flinke til å melde inn saker, og har på en måte hatt litt få saker (...)».

De forskjellige teamlederne forteller at de samarbeider med foresatte til elevene. Når en elev skal bli diskutert i fagteam forteller Leder 5 at «Da må foreldrene være enige, vi har aldri opplevd at foreldrene ikke har vært enige, for de har jo gjerne sett utfordringene de og selv». I forbindelse med henvisning til PP-tjenesten må man innhente samtykke fra foresatte, noe alle lederne forteller at de gjør. På Skole 3 må lærerne fylle ut et observasjonsskjema før møte i ressursteam, og i noen tilfeller ber de også foresatte om å fylle ut det samme. Leder 3 forteller også at hun er opptatt av å snakke med foresatte ved en eventuell henvisning, slik at de skal få en forståelse av prosessen og hva PP-tjenesten faktisk er:

Jeg ringer foreldrene og informerer foreldrene om at vi er enige om å henvise til PPT, og hva er PPT, og hva skal dere gjøre hos PPT, for dette er jo stammespråk. Så da forklarer jeg hva PPTs oppgave er og hvordan prosessen skal være.

Leder 2 forteller og at det interne teamet har kontakt med foresatte «Mesteparten av informasjonen går via kontaktlærer, men vi kan og bidra med det hvis det er ting som skal tas med foreldre». Alle lederne forteller at de har møte med foresatte i forbindelse med henvisning. På Skole 5 blir det holdt møter for å evaluere tiltaksplaner, og her er foresatte ofte med.

4.1.4 Etterarbeid

I etterkant av møte med ressursteamet forteller Leder 3 at de lager en plan over tiltak som skal prøves ut. Hvis det skal henvises så har hun ansvar for å samle all informasjon om eleven som skal til PP-tjenesten. Leder 4 forteller at konklusjonen i ressursteamet av og til blir at eleven skal ta en Logostest. I det interne ressursteamet forteller Leder 2 at «Vi fordeler ansvar med tanke på oppfølging. Det er klart vi har mye samarbeidstid utover og hvor vi snakker sammen».

Alle skolene følger den samme prosessen når det gjelder å henvise til PP-tjenesten. De følger de to første stegene i den spesialpedagogiske tiltakskjeden (se *2.1.1 Ressursteam*), hvor de tar stilling til bekymringen, setter inn tiltak og hvis eleven fortsatt ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen henviser de til PP-tjenesten, og dette må foreldrene samtykke til. Alle lederne beskriver at det blir utarbeidet en pedagogisk rapport som sendes med henvisningen. Leder 4 beskriver dette arbeidet slik «Så lærerne skriver da en pedagogisk rapport, også fyller jeg inn et skjema som skal inn til PPT, og får underskrift av foreldre, alt dette foregår digitalt nå. Også sendes alt dette inn til PPT».

4.2 Lese- og skrivevansker

I denne kategorien fortalte teamlederne om hvordan de går fram ved mistanke om lese- og skrivevansker. Lederne snakket om hvordan de tilrettelegger, hvilke tiltak som settes inn og hvilke hjelpemidler som brukes. Hjelpemidlene er alt fra digitale hjelpemidler til apper. I intervjuene med teamlederne kommer det også fram hva slags kunnskap lærerne har om lese- og skrivevansker og om digitale hjelpemidler.

4.2.1 Ved mistanke om lese- og skrivevansker

Intervjupersonene ble spurt om hvordan de går fram dersom det er mistanke om lese- og skrivevansker hos en elev. Alle lederne forteller at de bruker ressursteamet aktivt ved mistanke for å rådføre seg. Første steg ved bekymring blir konkretisert av Leder 1 som sier «Hvis en lærer er bekymret for en elev, så sier de i fra til oss som sitter i Pedagogisk utviklingsgruppe, altså ressursteamet». På Skole 3 tar lærerne kontakt med Leder 3 og forteller «jeg har et barn jeg er bekymret for», her er rutinene at læreren fyller ut et skjema og setter inn tiltak. Etter to uker kommer læreren tilbake for å diskutere hvordan det har gått. Da blir eleven drøftet på spesialpedagogisk team. På Skole 2 forteller Leder 2 at lærerne sender en skriftlig henvendelse til teamet «Vi passer på at vi har den prosedyren inne at læreren fyller ut et skjema til oss i ressursteamet også diskuterer vi det der».

Skole 5 er den eneste som forteller at de spør foreldrene allerede ved skolestart om det er lese- og skrivevansker i familien, slik at de kan ha et ekstra blikk på disse elevene. Dette er fordi vi vet at lese- og skrivevansker kan være arvelig.

Felles for flere av skolene er at ved mistanke om lese- og skrivevansker setter de inn ekstra støtte. På de laveste trinnene sier Leder 1 at de jobber med tidlig innsats. Leder 1 nevner begrepet tidlig innsats, men det er litt uklart hva hun legger i dette. Hun sier at de setter inn ekstra støtte. Dette kan bety ekstra ressurser i form av økt lærertetthet. Det er forskjellig fra sted til sted hva man egentlig gjør når man sier de jobber med tidlig innsats. På Skole 5 er den ekstra støtten elevene får tilrettelagt opplæring. Leder 5 forteller:

Men den største tilretteleggingen den skjer jo på småskoletrinnet, fordi det er der vi må sette inn støtet. Da gjelder det å finne ut hva det er denne ungen trenger mer av og hvordan vi tilrettelegger, da blir det veldig individuelt egentlig.

Skole 5 bruker tid på å tilrettelegge for den enkelte elev og de forsøker å gjøre dette så tidlig som mulig. Leder 4 sier at ved mistanke prøver de ulike tiltak og legger til rette i

klasserommet. «Det jobber vi mye med, alle lærere må bli bevisst på hvordan det skal tilrettelegges i klasserommet, for det er jo fortsatt litt mangler hos enkelte». På Skole 4 jobber de altså med å bevisstgjøre lærerne på hvordan man kan legge til rette i klasserommet. Leder 4 kommer ikke med eksempler på hvilke tilrettelegginger som blir gjort. Dette burde vi ha stilt et oppfølgingsspørsmål om.

Resultatene av kartleggingsprøver kan være med på å finne elever som strever med lesing og skriving. Leder 2 forteller at de bruker kartleggingsresultatene som utgangspunkt for å fange opp elever. Dersom en elev skårer lavere enn forventet og det er noen overraskende resultater brukes disse som utgangspunkt for å jobbe med ekstra styrking. Ved mistanke om lese- og skrivevansker forteller alle skolene at de tar en Logostest (Høien & Høien-Tengesdal, 2014) på elevene. Leder 2 nevner i tillegg at de tar en screeningtest som for eksempel Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2022).

4.2.2 Lærernes kunnskap

Et sentralt funn i denne studien er at lærerne ikke har god nok kunnskap verken om lese- og skrivevansker eller om hvordan man bruker digitale hjelpemidler. Flere av intervjupersonene sier at dette påvirker hvordan det tilrettelegges for elevene i klasserommet. De uttrykker frustrasjon over at lærerens interesse og kunnskap om lese- og skrivevansker spiller inn i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker.

Leder 1 bruker et begrep hun har lært på kurs som beskriver hvordan elevene blir møtt:

Jeg skrev ned stikkordet «bingoskolen», for det hørte jeg på et Dysleksi Norge-foredrag, at de kritiserte så veldig at det hadde blitt bingoskole i Norge. Det kommer an på hvilken lærer du møter hvor mye hjelp du får, sant, og det gjelder jo kanskje spesielt elever med lese- og skrivevansker og dysleksi.

Leder 1 er veldig opptatt av at dersom en lærer er interessert i lese- og skrivevansker tilbyr den læreren mer i klasserommet, enn de som ikke er så interessert. Leder 3 støtter at lærerne ikke har nok kunnskap om lese- og skrivevansker i utsagnet «Folk kan lite om hva dysleksi er selv om dette har vært tema på fellestid. Vi kan jo ikke iverksette gode tiltak fordi vi ikke kan nok om det».

For å heve kompetansen til lærerne har alle skolene i denne studien valgt å ha kurs om lese- og skrivevansker. Leder 3 har hatt et lite kurs om forebygging av lese- og skrivevansker som

hun holdt for lærerne på første trinn på sin skole. Her har hun lagt fram forskning fra for eksempel Lesesenteret som handler om temaet. Også Leder 4 uttrykker i denne sammenhengen:

Vi jobber veldig mye med at lærerne skal få mer kunnskap om lese- og skrivevansker, for det merker vi at kanskje, spesielt med dysleksi også, at det mangler litt i lærerutdanningen, og at lærerne mangler litt den der «hva er dysleksi?», «hvordan oppdager man lese- og skrivevansker?», så det jobber vi mye med.

Sitatet over bygger opp under tanken de andre intervjupersonene også har om at kompetansen lærerne har om lese- og skrivevansker påvirker arbeidet i klasserommet. Dette er den eneste av lederne som trekker fram at lærerutdanning også burde fokusere mer på temaet. For å styrke lærernes kunnskap om lese- og skrivevansker bruker Skole 4 noen ganger fellestiden til å ha kurs:

Vi hadde Dysleksi Norge inne for noen år siden som hadde kurs, også prøver vi å få det inn litt innimellom. Vi har skrevet en leseplan og en dysleksiplan som alle skal følge, men det er å få alle til å følge planene. Også har vi fellestid en gang i uka, men det er det jo og mye annet som skal tas opp med tanke på strategisk plan. Nå følger jo jeg alle trinn, så det blir litt kursing og bruke de som er gode på å tilrettelegge, og bruke de ut til de andre lærerne. For jeg merker det at å komme inn som en leder og si «nå må dere gjøre slik og slik», da er det ikke så lett. Så det er å bruke de som får det godt til.

Her har de hatt eksterne aktører som holder kurs. De bruker også bevisst lærerne på skolen som en ressurs til å formidle sin kunnskap.

4.2.3 Tiltak

Når det kommer til tiltak for elever med lese- og skrivevansker gjør skolene mye likt, samtidig som noen tiltak skiller seg ut. Alle teamlederne forteller at de har lesekurs på sine skoler, men hvordan dette organiseres er ulikt. Noen skoler har lesekurs for alle elevene, andre i en kort intensiv periode og noen har det kun for de elevene som har behov for dette. Dette blir da som nevnt i 2.1.3 *Forebygging* ulike former for forebygging med tanke på primær-, sekundær- og tertiærforebygging.

Organiseringen av lesekurset på Skole 3 skiller seg ut, og de har en interessant tilnærming. På denne skolen er organiseringen veldig gjennomtenkt. Leder 3 forteller at de deler inn alle elevene på et trinn i smågrupper for et intensivt lesekurs. Dette kurset skal gå over åtte uker, tre ganger i uken, i en time per gang. De elevene som strever med lesing er satt i en egen gruppe hvor Leder 3, som er sosiallærer, men også spesialpedagog, har ansvar. «Når elevene

har gjort det, dette semesteret nå, så skal de ha klasselesekurs med samme metodikk». Dette betyr at alle elevene på trinnet skal gjennom samme lesekurs, men de elevene det er mistanke om har lese- og skrivevansker har vært plassert i en egen gruppe. Videre forteller hun at:

Så vi tenker dette hjelper alle barn til å bli enda flinkere å lese og skrive, men vi ønsker også å treffe de eventuelle dyslektikere bedre, sant det er det vi tror. Dette er ingen forskning, det er det vi tror, *kremt*.

Her bruker de forebyggende tiltak som retter seg mot alle elevene. Samtidig ønsker de å fange opp og treffe elevene med lese- og skrivevansker enda bedre.

På Skole 1 fokuserer de på ekstra støtte og tidlig innsats «hvis det er elever med langsom progresjon, eller bokstavinnlæringen er vanskelig, at vi setter de inn i perioder med ekstra støtte». De forsøker å benytte seg av forebyggende tiltak og tilrettelegger for elevene med mistanke om lese- og skrivevansker. Et tiltak er å bruke digitale verktøy som Aski Raski (Ask, 2018) og Relemo (Conexus, u. å). Det er først i tredje klasse de tar en Logostest av elevene for å sette en eventuell diagnose.

Skole 2 tilpasser tiltakene utfra hvilket trinn eleven er på. Et av tiltakene de har generelt på skolen er at det er økt lærertetthet på første til fjerde trinn:

Vi har det som vi kaller for to-team, hvor to står for to-lærer, men det står også for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det vil si at det er faglærere som er på trinnet som følger opp undervisningen rundt de elevene.

De har nok ressurser til at elevene blir ivaretatt av en annen lærer enn kontaktlæreren. Et annet tiltak de benytter seg av på Skole 2 er intensiv trening over en kort periode når de har elever med lese- og skrivevansker. Samtidig kan de se at elevene kanskje har behov for andre metoder. «Noen trenger tilrettelegginger i forhold til andre læreverk kanskje. Og noen trenger repetisjoner og veldig mange trenger hjelp i klasserommet der de er med visuell støtte eller liknende». Her tilpasser de utfra den enkelte elevens behov. Elevene bruker også skrivestøtteprogrammer og appen AppWriter (WizKids, u. å) som de får opplæring i.

Som nevnt har Skole 3 en god organisering av lesekurs. Leder 3 sier videre at de «er i en prosess til å utvikle en litt mer systematisk modell for intensiv opplæring». Leder 3 har tidligere jobbet som PP-rådgiver og av erfaring ser hun at skolene trenger en organisasjonsutvikling knyttet til arbeidet med lese- og skrivevansker og forebygging:

Vi vet at det går an å forebygge lese og skrivevansker eller dysleksi hos barn som er sårbare for å utvikle dysleksi, men da må vi ha tiltak så tidlig som første klasse og gode forskningsbaserte tiltak.

Leder 3 er opptatt av at skolen holder seg oppdatert på ny forskning for å forebygge best mulig.

På Skole 4 fokuserer de mer på å tilrettelegge for eleven med lese- og skrivevansker, og tilpasse tiltak utfra dette:

Hvor er det de ligger, hvem er det som ligger litt bak, så tenker vi på hvilke tiltak vi kan gjøre utfra det, da, spesielt på de laveste trinnene, så er det, okei, har de problemer med den fonologiske bevisstheten, er det skrivning, er det bokstaver, sånne ting.

Som Leder 4 forteller forsøker de å finne ut av hvor skoen trykker, og heller jobbe med det. Målet deres er å finne ut av hvordan de kan tilrettelegge på best mulig måte for eleven. De jobber også med intensive lesekurs for alle trinn som skal gå over ti uker og det er avsatt tid til dette i timeplanen.

Leder 5 forteller at på Skole 5 har de i utgangspunktet en spesialpedagog knyttet til hvert trinn ut fra behov. Noen ganger kan det være de har en spesialpedagog på to trinn og dersom det er mange elever med særlige behov har de to spesialpedagoger på et trinn. Derfor jobber de hovedsakelig med elever med lese- og skrivevansker på trinnet. Enten er det tiltak i klasserommet eller så blir elever tatt ut i små grupper. De forsøker å tilrettelegge for ulike arbeidsmetoder. På Skole 5 prøver de å fange opp elevene allerede på første trinn. Dersom de fortsatt ser at eleven strever sier Leder 5:

Når du da kommer over på andre trinn og det er noen som fremdeles strever, da er det nesten alltid at det er noe. Enten så er det en vanske, en kneik de skal over, eller så er det noe som indikerer at de har en vedvarende lese- og skrivevanske eller dysleksi. Men vi føler ikke at vi har det noe travelt med å stille en dysleksidiagnose på barneskolen fordi tiltakene skal på noen måte være det samme.

Det kommer fram i intervjuet at Skole 5 har gode og etablerte arbeidsmetoder på skolen, og dermed trenger ikke elevene med lese- og skrivevansker nødvendigvis egne tiltak.

I etterkant av en Logos-test forteller både Leder 1 og Leder 2 at det kommer forslag til tiltak for elevene som de kan ta i bruk i undervisningen. Leder 1 sier:

Logos selv har også en del tiltak som de anbefaler, *eh*, som man kan gjøre, som går på de ulike områdene etter hva som kom fram, ja, hvor har eleven vansker, er det skrivning, er det fonologisk bevissthet, er det ortografisk bevissthet, er det leseflyt. Ja,

også kommer de med litt tips, også håper vi at kontaktlærerne tar det med inn i undervisningen.

Leder 2 sier:

Altså de som har vært gjennom en sånn Logos-test, hvor du får på en måte en rapport og en profil. Der er det et forslag til tiltak og der er det et forslag til tiltaksplan hvor en skal jobbe med dette i så, så lang tid.

Tiltakene fra Logos-testen er målrettede etter hva eleven strever med utfra hvordan eleven skårer på de ulike deltestene.

4.2.4 Hjelpemidler

Alle de fem skolene i vår studie har digitale hjelpemidler til hver enkelt elev, enten Chromebook eller iPad. Det virker som det er en gjennomgående utfordring i skolen at hjelpemidlene ikke blir brukt på en hensiktsmessig måte. Leder 3 forklarer at:

Barn kan ikke bruke læringsbrett, de har ikke peiling hvordan de skal sette på opplesningsfunksjoner, ikke sant, hvordan de skal scanne en tekst, hvordan de skal lese en tekst og hvordan skal de produsere tekst.

Hun påpeker med dette utsagnet at elevene også trenger opplæring i hvordan de skal benytte seg av det digitale hjelpemiddelet som verktøy i skolesammenheng.

På Skole 2 får alle elever kurs i hvordan de skal bruke sitt digitale hjelpemiddel.

Alle elevene her har Chromebook. De får kursing i det. Og de som får en diagnose innenfor lese- og skrivevanske-feltet, de får en spesiell opplæring i hvordan de skal bruke disse programmene da. Men her er det egentlig sånn at alle elevene bruker disse programmene så det er jo greit.

Det er ikke like stort skille i hvilke programmer elevene med lese- og skrivevansker bruker som de elevene uten lese- og skrivevansker. Dette kan også bidra til at det ikke er så synlig.

Det er ulikt fra skole til skole hvor god opplæring lærerne får i hvordan man kan bruke iPad eller Chromebook som et hjelpemiddel. Noen av skolene har målrettede kurs for å gi lærerne bedre digitale ferdigheter. Som beskrevet i *4.2.2 Lærernes kompetanse* har lærernes kompetanse på lese- og skrivevansker betydning for hvordan det tilrettelegges. På samme måte har lærerens kompetanse på digitale hjelpemidler betydning for hvordan det blir brukt som et verktøy for elevene. Leder 3 sier «Lærerne kan ikke det mest grunnleggende om hvordan et læringsbrett brukes, dermed kan ikke barnet benytte seg av det som hjelpemiddel for dyslektikere». Leder 1 forteller også noe av det samme:

Men hvis vi ser at elever strever så prøver vi å legge til rette, og vi er utstyrt med Chromebook 1:1, på skolen, og det hjelper litt, men det er litt avhengig av kompetanse til den enkelte læreren og hva den ser, det synes jeg er et dilemma.

Dersom lærerne ikke kan bruke det mest grunnleggende, er det vanskelig å lære elevene hvordan de skal kunne bruke det digitale hjelpemiddelet som et godt verktøy. Dette er grunnen til at skolene i studien velger å ha kurs for å gi lærerne kompetanse i hvordan bruke det på en hensiktsmessig måte.

Da vi intervjuet Leder 3 fortalte hun «I dag skal vår IKT-ansvarlig ta med iPaden for alle kollegaer og vise mulighetene iPaden kan ha». Videre forteller hun at disse kursene gjerne er korte og det dukker alltid opp noe nytt som lærerne ikke kan. Dette utløser flere spørsmål og derfor behov for flere kurs. Leder 2 forteller at:

Det er noe de kaller [bynavn]-pakken som er felles digitale programmer som er kjøpt inn i fellesskap. Der gikk de bort ifra IntoWords og gikk over til AppWrite nå i sommer. Da hadde vi masse kursing. Det var en IKT-ansvarlig i kommunen som kurset alle i dette digitalt. Så er det selvfølgelig noen som bruker det mer enn andre. Men jeg tror at alle har fått det samme utgangspunktet der i hvert fall. Og jeg hører jo de fleste elever bruker det aktivt.

Dette betyr at hele denne kommunen har en felles plan for hvilke digitale programmer som skal være tilgjengelig for elevene og de tilbyr felles kursing av alle lærerne. Selv om hun sier at hvordan det blir brukt er av varierende grad så har de i hvert fall gått gjennom en systematisk opplæring av lærerne i denne kommunen.

I forbindelse med lærernes kunnskap om hvordan man kan bruke apper og digitale hjelpemidler på en god måte forteller Leder 4:

Jeg tror de kan bli enda flinkere. Det er litt sånn at man pusher og jobber med det. Noen er veldig flinke, og kan det, også er det noen som ikke er så flinke. Så det er noe de kan bli enda flinkere på, faktisk.

Hun er opptatt av at lærerne må bli bedre på hvordan man kan anvende digitale hjelpemidler i undervisningen.

Avstanden mellom elevene med lese- og skrivevansker og de uten er blitt mindre synlig etter at digitale hjelpemidler er blitt vanligere i klasserommet og skolene har fått PC eller læringsbrett til alle elever. Dette har flere av intervjupersonene lagt merke til. Leder 1 trekker fram:

Før søkte vi også om stønad til PC, men det får ikke elevene lengre, både på barne- og ungdomsskolen, for vi har 1:1 med Chromebook i [kommune], og da har de ikke rett på stønad til PC lenger.

Leder 1 forteller at det nå er annerledes med de digitale hjelpemidlene. Det er ikke lengre et behov for å søke om støtte til PC fra NAV. Leder 2 forteller om en annen endring hun har sett som gjelder i selve klasserommet:

Alle elever har nå Chromebook i klasserommet. Alle elever bruke disse hjelpemidlene så det er ikke så synlig som det var gjerne for 10-15 år siden. Så det betyr jo at det er mange elever som har en lese- og skrivevanske som finner gode strategier og gode hjelpemidler og som klarer seg helt fint med å følge kompetansemål. Det er gjerne en liten puff i begynnelsen og litt sånn ekstra.

Siden alle elevene har digitale hjelpemidler er det heller ikke synlig hvem som strever og egentlig har mer behov for den digitale støtten. Leder 2 har erfaring med at mange av elevene med lese- og skrivevansker klarer seg godt ved å ha et digitalt hjelpemiddel og derfor klarer å følge ordinær opplæring.

4.3 Kartlegging

I denne kategorien vil vi presentere det lederne fortalte om hvilke kartleggingsprøver de bruker til å kartlegge lese- og skrivevansker og hvordan resultatene av prøvene blir fulgt opp. I tillegg vil vi presentere ulike tanker lederne har rundt kartlegging og prøvene. Til slutt vil vi legge fram hva intervjupersonene sier om hvordan elever de har arbeidet med evalueres i etterkant av gjennomføringen av kartlegginger og tiltak.

4.3.1 Kartleggingsprøver

Intervjupersonene nevner flere kartleggingsprøver som brukes for å kartlegge lese- og skrivevansker på skolene. På Skole 1 bruker de Logos (Høien & Høien-Tengesdal, 2014), Carlsten (Carlsten, 2016), Ordkjedetesten (Høien & Tønnesen, 2008), Bokstavprøven (Bentsen & Dahle, 2018) og Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2022). Leder 2 forteller at de bruker Logos og Språk 6-16. Leder 3 forteller at de bruker Logos, Carlsten og Setningsleseprøven (Høien et al., 2018) og iMAL (Nagelhus, 2016). Leder 4 forteller at de bruker Logos, Carlsten, Ordkjedetesten og Salto-kartlegging (Bjerke, 2020). På Skole 5 bruker de Logos og Språk 6-16. Det er altså mange av de samme kartleggingsprøvene som går igjen på de ulike skolene.

På Skole 2 har de sluttet å bruke Carlsten. Leder 2 sier at «Det er mange år siden vi sluttet å bruke Carlsten for eksempel, de er jo ikke så populære lengre, de målte ikke det de skulle måle».

Leder 3 og Leder 5 forteller at de i tillegg til kartleggingstester aktivt bruker observasjoner i sitt arbeid for å kartlegge. Leder 3 har utarbeidet sitt eget observasjonsskjema som blir brukt av lærerne:

Hvis det er, for eksempel, dette med lese- og skrivevansker så skal lærerne drive med kartlegging, men i tillegg skal læreren fylle ut et observasjonsskjema, som jeg har lagd for mange år siden, som på en måte kobler observasjonene til kriteriene for dysleksi.

På Skole 4 bruker de også elevsamtaler i sitt kartleggingsarbeid.

Leder 3 nevner flere kartlegginger de har på skolen, men at «ingenting er bra nok». De er derfor i en prosess der de vil finne bedre kartleggingsverktøy. I forbindelse med dette skal de nå prøve ut iMAL (Nagelhus, 2016) «Også skal vi kartlegge, og for å kartlegge skal vi bruke et verktøy som egentlig er en undervisningsmetode som heter iMAL som jeg synes er helt fantastisk, kanskje noe av det beste jeg har funnet som spesialpedagog».

4.3.2 Oppfølging av kartleggingsresultater

Alle skolene bruker Logos som diagnostiserende test, og dette blir gjort på skolen av ansatte som har sertifisering. Leder 2 forteller at PP-tjenesten kan bistå med gjennomføring av testene hvis det trengs. Leder 3 forteller at hun tar deler av Logos, også tar logopeden som er innom skolen iblant de resterende delene, og bruker dette for å kartlegge om eleven har dysleksi. Leder 5 forteller at «Ja, i [kommune], så er, før så var det PPT som gjorde Logos, men det er det ikke lengre, det er skolene selv. Jeg synes det er litt dårlig, unnskyld meg, men jeg synes det». Hun forteller at det er tidkrevende for spesialpedagogene som gjennomfører testene, og at det er «mye ansvar for den spesialpedagogen som da skal sette diagnose eller ikke».

Leder 3 forteller at på Skole 3 er de ifølge henne ikke gode nok til å følge opp kartleggingstester hvor elevene har skåret under det som er forventet «Fordi vi har dårlig oppfølging av kartleggingsresultater. Det er noe som vi skal bli bedre på, ikke sant. Barn må kartlegges, men følges ikke nødvendigvis opp med konkrete tiltak» Videre sier hun:

Så vi er der, sant. Så, men, vi ser at vi ikke er gode til å kartlegge og når vi kartlegger med det som vi har av kartlegging, så er vi absolutt ikke gode til å følge opp de barna som skårer dårlig.

Hvis en elev skårer lavere enn forventet, forteller Leder 2 at de bruker dette som et utgangspunkt for å styrke arbeidet rundt barnet.

På Skole 5 har de i faggruppen blant annet brukt tid på å gå gjennom screeningtester for å sørge for at tolkningene de gjør av resultatene samsvarer. Leder 5 forteller at:

Sist vi møttes så gikk vi gjennom screeninger for da var det lenge siden det hadde vært gjort. Kartlegginger som du ikke trenger sertifisering på, Språk 6-16, der må vi overholde at vi tolker de likt. Det er veldig ulik tolkning om du går på fjerde eller femte trinn. Så vi må kvalitetssikre hvordan vi tolker de screeningstestene som vi bruker og såne ting, det har vi brukt tiden litt på.

4.3.3 Syn på kartlegging

Flere av lærerne er i løpet av intervjuet innom temaer rundt syn på kartlegging. Leder 3 forteller at hun opplever «nokså stor motstand hos lærerne» når det gjelder gjennomføring av kartlegging, og utdyper videre med at dette er knyttet til at kartlegging er tidkrevende. Leder 4 sier at:

Det har jo vært mye diskusjoner om kartlegging, mye omstridt, men det er jo nyttig med kartlegging, og at lærerne setter seg inn i resultatene. Det jobber vi mye med at lærerne må analysere resultatene for å finne ut hvor de er hen, og jeg tror flere og flere ser nytten av resultatene enn de kanskje gjorde tidligere.

Leder 4 sier også at lærerne nå uttrykker et behov for å ha resultater fra kartleggingsprøver som kan gi en pekepinn på hvor eleven er i utviklingen.

Lederne uttrykker også at kartleggingsverktøyene ikke alltid er optimale å bruke. Blant annet forteller Leder 5 at:

Men Logos er, og der er jo, *eh*, den er jo både god og ikke god, for å si det sånn. Det er jo en del såne feilmarginer i den, men samtidig så forteller den utrolig mye, *eh*, men den er omfattende, så det er ikke så ofte man tar den, for eksempel i tredje klasse, fordi, *eh*, det er jo et ganske massivt testapparat.

Leder 2 mener at Logos «er en god test, det er en god måte å få kartlagt hva som er utfordringene».

Under intervjuet kommer Leder 4 inn på at det er viktig å oppdage elever som står i fare for å utvikle dysleksi i tide:

Lærerne må ha litt reelle resultater med tanke på det at man oppdager elever som har dysleksi litt for sent, fordi man har forskjellige oppfatninger om hvor de er hen i

leseutviklingen, noen tenker «oi, dette var et lite farevarsel», mens noen tenker «dette går seg til», så derfor har vi også den kartleggingen for å fange opp de elevene istedenfor at det går et helt år også har man statlige kartleggingsprøvene hvor man ser om de er under bekymringsgrensa.

Hun forteller at kartleggingsresultatene er viktig fordi lærerne har forskjellige synspunkter på hva som er faresignaler.

I forbindelse med skole-hjem-samarbeid når det gjelder kartlegging forteller Leder 2 at «Foreldre er jo ofte veldig ivrige på at, når eleven strever, at den må bli kartlagt, den må få den diagnosen.»

4.3.4 Evaluering

I etterkant av arbeidet med en elev forteller Leder 1 at de evaluerer arbeidet de har gjort på denne måten «Det tror jeg blir mer mellom lærerne, ja, funker de tiltakene, og kanskje mer i forveien før vi tester det, hvis det er satt i gang tiltak, virker disse tiltakene, eller virker de ikke, bør vi da Logos-teste?»

Leder 5 forteller at man evaluerer tiltaksplanene som har blitt utarbeidet og prøvd ut, og at foresatte ofte deltar på disse møtene. Leder 2 forteller at de evaluerer blant annet gjennom utviklingssamtaler, og at det en gang i året blir utarbeidet en årsrapport på elevene som har rett på særskilt opplæring. Hun forklarer videre at:

Men det er klart at de som gjerne har en lese- og skrivevanske som ikke har en individuell opplæringsplan, da er det en oppfølging av Logos. Det er jo en resertifisering, at de tester seg en gang og så tester vi ut noen tiltak, så kan vi re-teste en gang til.

Leder 4 forklarer hvordan de evaluerer på deres skole «Da tar man saken opp igjen i ressursteam på et senere tidspunkt for å se om tiltakene har fungert og om det er framgang eller ikke. Så de blir fulgt opp av lærere og spesialpedagoger på sitt trinn». Videre forteller hun «Vi diskuterer elevene som mottar spesialundervisning, og vi følger jo tett hvordan det går med de som har dysleksi og sånt, og stort sett så pleier det å gå veldig greit».

I dette kapittelet har vi presentert relevante funn fra intervjuene. Funnene er presentert etter kategoriene *ressursteam*, *lese- og skrivevansker* og *kartlegging*.

5 Diskusjon

Dette kapittelet er organisert etter analysens tre hovedtema: ressursteam, lese- og skrivevansker og kartlegging. For å gjøre det oversiktlig vil det under hvert tema sorteres etter de samme underkategoriene. Der det er hensiktsmessig vil noen av underkategoriene slås sammen. De ulike delene vil ta for seg funnene som ble presentert i *Kapittel 4 Presentasjon av funn* og kobles opp til tidligere forskning og relevant teori fra *Kapittel 2 Teori*. I dette kapittelet vil problemstillingen og forskningsspørsmålene bli belyst.

5.1 Ressursteam

For å svare på forskningsspørsmålet «Hvordan organiserer skoler ressursteam?» vil de forskjellige måtene å organisere spesialpedagogiske team på som lederne har fortalt om bli diskutert opp mot relevant teori og forskning. Diskusjonen om ressursteam vil bli delt inn i organisering av team, arbeid i team og samarbeid. På grunn av lite data på *4.1.4 Etterarbeid* vil ikke denne underoverskriften bli videreført inn i diskusjonen. Relevante funn fra denne underoverskriften vil bli diskutert i forbindelse med arbeid i team.

5.1.1 Organisering av team

Det bør tilrettelegges for tverrfaglig samarbeid i skolen (Buli-Holmberg et al., 2019; Slowik et al., 2022). Et godt tverrfaglig samarbeid kan bidra til å forebygge vansker og problemer (Meld. St. 6 (2019–2020)). I Stortingsmelding nummer 54 oppfordres det til å ha spesialpedagogiske team på skolene, men det stiles ikke krav til det (Meld. St. 54 (1989–1990)). Alle skolene i vårt utvalg har en form for organisering av det spesialpedagogiske arbeidet ved skolen. De har altså fulgt oppfordringen om å ha spesialpedagogiske team. Videre står det også i Stortingsmelding nummer 54 at det er forskjellig fra skole til skole hvordan de spesialpedagogiske teamene organiseres. Dette stemmer med teamene i vårt utvalg, da skolene har forskjellige måter å gjøre dette på.

Ved å ha ressursteam er den spesialpedagogiske kompetansen ved skolen samlet (Schultz et al., 2008, s. 113). Tre av skolene har organisert de spesialpedagogiske aktørene i flere team, mens to av skolene har et team. Alle skolene har team med interne og eksterne aktører. Teamene har satt av faste møtetider, men hyppigheten av møtene varierer. Ledelsen, spesialpedagoger, sosiallærere, logopeder, lærere og helsesykepleiere går igjen som medlemmer av teamene som jobber internt på skolen. I tillegg samarbeider de med mange

eksterne aktører. Alle skolene har PP-tjenesten med i et eller flere av teamene. Andre aktører som nevnes er barnevern, ergoterapeut, fysioterapeut, barne- og familietjenesten, psykolog og sosionom.

Skole 3 og Skole 2 har begge former for interne team hvor ingen eksterne aktører er med. Begge disse skolene har videre et annet team hvor eksterne aktører er medlemmer, og kan bidra med nye perspektiver og tanker. Disse to skolenes måte å organisere ressursteam på er nokså like. Skole 2 har i tillegg et tverretatlig team hvor de bruker møtetiden på å diskutere ulike temaer. På Skole 1 har de et team hvor PP-tjenesten deltar, samt et tverrfaglig møte to ganger i halvåret hvor flere eksterne aktører er med. På Skole 4 sitt team er PP-tjenesten med. Leder 4 nevner ikke team hvor det kun er medlemmer som jobber internt på skolen. Skole 5 har en faggruppe hvor spesialpedagogene og en ergoterapeut diskuterer forskjellige temaer. Leder 5 gir uttrykk for at arbeidet rundt enkeltelever foregår på trinnene, hvor det diskuteres tiltak og hvordan de kan arbeide rundt forebygging av lese- og skrivevansker. Hvis de skal henvise en elev blir saken diskutert i det som kalles fagteam hvor de har flere eksterne aktører.

På Skole 2 har de som nevnt et tverretatlig team med flere eksterne aktører fra forskjellige etater. Det er en positiv ressurs at Skole 2 har mange aktører og profesjoner de får innspill og kan diskutere faglig innhold med. Likevel forteller Leder 2 at hun synes det tverretatlige teamet er en vanskelig form for team, og at det er utfordrende å sette en god agenda for møtene. Teamarbeid mellom ulike aktører kan være utfordrende (Wiedebusch et al., 2022). Møtefrekvensen til dette teamet kan og spille inn, da de kun møtes to ganger i halvåret. Denne sjeldne møtefrekvensen kan gjøre det utfordrende å få til et godt samarbeid, og det vil være vanskelig å få en kontinuitet i innholdet i møtene.

5.1.2 Arbeidet i team

Arbeidet i ressursteam skal blant annet gjøre terskelen for å rådføre seg lavere og vansker skal bli fulgt opp raskere (Meld. St. 16 (2006-2007)). På alle skolene kan man i forkant av møte komme med saker man ønsker at skal bli tatt opp og drøftet i ressursteam. Alle lederne uttrykker at teamene oppfordrer lærerne til å komme til dem om de er bekymret for et barn. Det er tilsynelatende lav terskel for å henvende seg til ressursteamet.

Ressursteam kan bidra med å følge opp tilrettelegging, kartlegging, testing og ekstra oppfølging av enkeltelever (Aas, 2021, s. 43). Alle lederne at hoveddelen av arbeidet til ressursteam er å diskutere saker som blir meldt inn av lærere eller andre ansatte på skolen, altså brukes store deler av tiden på å diskutere enkeltelever. Ved å samarbeide med eksterne aktører kan man bidra til et godt tilpasset opplegg for eleven (Meld. St. 21 (2016–2017)). Teamene kommer gjennom diskusjon av en enkeltelev blant annet fram til forslag til tiltak og hva som bør gjøres videre i arbeidet med eleven. Flere av lederne forteller også at de i tillegg til å bistå lærere ved bekymring for en elev, hjelper de i arbeidet med henvisning til PP-tjenesten. Ressursteamet blir altså en viktig del av saksgangen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Dette samsvarer med funnet fra Nilsen (Nilsen, 2011) sin forskning hvor spesialpedagogiske team fremstod som et hensiktsmessig forum for å diskutere og koordinere spesialpedagogiske problemstillinger i bekymringsfasen.

Leder 3 forteller at hun har erfaring fra PP-tjenesten, og denne erfaringen tar hun inn i det spesialpedagogiske teamet ved skolen. I dette teamet siler de mange saker på forhånd, og dette gjør at kun saker de faktisk trenger å diskutere med PP-tjenesten blir tatt opp i ressursteam. Dette kan bidra til å forhindre at man henviser der det ikke er nødvendig, og man vil unngå å overbelaste PP-tjenesten med for mange enkeltsaker (Nilsen, 2011)

5.1.3 Samarbeid

Samarbeid med flere aktører kan gjøre at det settes inn tiltak raskere dersom de starter arbeidet tidlig (Tøsse, 2014). PP-tjenesten er en del av skolens pedagogiske og spesialpedagogiske støttesystem (Fasting & Sundar, 2018, s. 17). En av måtene PP-tjenesten jobber for å støtte skolene er gjennom arbeid i tverrfaglig team. Alle lederne forteller at PP-tjenesten er en del av et eller flere team ved deres skole, og bistår dem på forskjellige måter. Et forslag fra Nordahl-utvalget (2018) for å forbedre det spesialpedagogiske tilbudet i norske skoler var at PP-tjenesten skal arbeide tett og direkte med skolene. Skolene i utvalget vårt viser at PP-tjenesten gjør nettopp dette. Mye av tiden i team med PP-tjenesten virker å gå til arbeid med enkeltelever.

PP-tjenesten skal også bistå skolen med i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, også på et systemnivå (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Systemarbeid innebærer at PP-tjenesten samhandler med aktørene i skolen for å forbedre og kvalitetssikre skolens virksomhet (Fasting & Sundar, 2018, s. 19). Leder 1 og Leder 5 forteller at PP-

tjenesten i tillegg til å bistå i enkeltsaker, hjelper skolen på et systemnivå. Det kommer ikke fram i denne studiens data om PP-tjenesten bidrar på et systemnivå på de resterende skolene.

Ressursteamet skal være et bindeledd mellom lærere og ulike hjelpetjenester. Støtten fra ressursteamet skal bidra til at lærere ikke skal stå alene i vanskelige saker.

Arbeidsbelastningen for lærere vil også bli mindre (Meld. St. 16 (2006-2007)). Leder 1 forteller at den pedagogiske utviklingsgruppen ved Skole 1 blant annet fungerer som et bindeledd mellom lærere og PP-tjenesten. Alle lederne forteller at de ønsker at lærerne skal komme til ressursteamet ved bekymringer rundt elever. Det er også viktig at lærere er en del av teamet (Slowik et al., 2022). Lederne forteller at lærerne er velkomne inn på ressursteammøter for å legge fram sakene sine og diskutere direkte med dem.

Gjennom denne diskusjonen har forskningsspørsmålet «Hvordan organiserer skoler ressursteam?» blitt besvart. Gjennomgangen av undersøkelsen viser at det er hensiktsmessig å ha et internt team ved skolen hvor det ikke er eksterne aktører som deltar. Her kan enkeltsaker diskuteres på et lavere nivå, og tiden med eksterne aktører vil gå til saker hvor skolen faktisk trenger innspill fra andre. Dette vil kunne minske antallet enkeltsaker PP-tjenesten må bistå i, og dermed kan teamene få tid til å diskutere med PP-tjenesten på et systemnivå. Det er også positivt å ha tilgang til flere eksterne aktører slik at man kan få innspill fra flere fagfelt, og se saker fra flere vinkler.

5.2 Lese- og skrivevansker

En elev har en lese- og skrivevansker når den ikke har en forventet progresjon i lesing og skrivning etter hva som er forventet på deres alder og den opplæringen de har fått (Lyster, 2019, s. 16). Alle skolene i studien er opptatt av at de elevene med lese- og skrivevansker skal oppdages og følges opp. De jobber litt ulikt med disse elevene, samtidig som det er noen fellestrekk. Ressursteamlederne har understreket at lærerne trenger kunnskap om lese- og skrivevansker og kompenserende hjelpemidler for at disse elevene skal få den hjelpen de trenger.

5.2.1 Ved mistanke om lese- og skrivevansker

Lese- og skrivevansker kan være arvelig, dersom en foresatt har det er det stor sannsynlighet for at barnet kan utvikle det (Aas, 2021, s. 20). Allerede ved skolestart lager Skole 5 en

oversikt over hvilke elever som har lese- og skrivevansker i familien for å være ekstra oppmerksom på disse elevene. Dersom de har en elev med mistanke om lese- og skrivevansker på Skole 1 spør de foreldrene om det er dysleksi i familien. På Skole 3 har de sett at noen barn er mer sårbare for å utvikle dysleksi. Dysleksi kan observeres i flere generasjoner i en familie (Pennington & Lefly, 2001). Her viser Skole 1, Skole 3 og Skole 5 at de jobber i forkant og er bevisste på hvordan diagnosen kan gå i arv. De tar også hensyn til det som del av kartleggingen.

Skolene skal sørge for at elever som henger etter i lesing og skriving for raskt får intensiv oppfølging slik at forventet progresjon blir nådd (Opplæringslova, 1998, § 1-4). Tidlig innsats er lovpålagt, men det er ingen føringer på hvordan det skal gjennomføres i praksis (Tøsse, 2014). Tidlig innsats kan være både primærforebyggende og sekundærforebyggende. Forebyggende arbeid har ulike formål. Leder 1 og Leder 4 forteller direkte at de jobber med tidlig innsats på sine skoler ved mistanke om lese- og skrivevansker. Leder 5 er opptatt av at støtet skal settes inn tidlig, for å forebygge med en gang. Forskning viser at å sette inn tiltakene tidlig har større effekt enn å vente (Lovett et al., 2017; Tilanus et al., 2020). For at tidlig innsats skal ha den ønskede effekten, krever det pedagoger som er bevisst på ansvaret de har med tidlig innsats (Tøsse, 2014). Videre trengs det gode rutiner for at tidlig innsats skal ha god effekt (Vik & Hausstätter, 2014). Leder 3 forteller at på Skole 3 er de i en prosess for å lage en systematisk modell for intensiv opplæring. Hun ser at det er behov for å arbeide systematisk med lese- og skrivevansker og forebygging. Skole 4 har leseplaner og dysleksiplaner, men synes det er vanskelig å påse at alle lærerne faktisk følger disse planene. Hun utdyper ikke hvem som har ansvaret for at dette skjer. Skolen og ledelsen burde ha ansvar for at planer på skolen følges opp.

Alle elever har rett på tilpasset opplæring etter deres forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Ved mistanke om lese- og skrivevansker søker skolene i studien hos ressursteamet for å få råd om hvordan de skal arbeide med eleven. I ressursteamet får de hjelp til tiltak og avdekke vansken. Elever har krav på tilrettelagt opplæring ved behov. Leder 5 forteller at de forsøker å finne ut av hva eleven trenger, og tilpasser tiltakene ut fra dette.

Primærforebygging kan være generelle tiltak som rettes mot alle barn (Vik & Hausstätter, 2014). Vik & Hausstätter (2014) sier at å oppdage en vanske tidlig hos eleven kan bidra til at vansken ikke utvikler seg og blir større. På Skole 4 jobber de med tiltak i klasserommet og forsøker å bevisstgjøre lærerne på hvordan dette kan gjøres på en god måte. Stortingsmelding

nummer 6 sier også at lærernes manglende kunnskap på tidlig innsats står i veien for tilretteleggingen for den enkelte elev (Meld. St. 6 (2019–2020)). Dersom elevene med lese- og skrivevansker ikke blir oppdaget og får den hjelpen de trenger kan dette ha konsekvenser senere (Melby-Lervåg, 2012). Skolen har plikt til å kartlegge og tilrettelegge for eleven (Tøsse, 2014). Skolene i studien bruker kartleggingsresultater for å fange opp elever som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. De viser at de ikke har en «vent og se»-holdning (se 2.1.4 Kartlegging). Aas skiller mellom «fange opp»- og «vente og se»-skoler. I vår studie viser skolene at de er «fange opp»-skoler. De forsøker å sette inn tiltak tidlig og være i forkant med forebyggende arbeid.

5.2.2 Lærerens kunnskap

I denne studien har vi fått innsikt i hva ressursteamlederne tenker om lærernes kunnskap om lese- og skrivevansker. Da vi begynte med datainnsamlingen var ikke dette noe vi hadde sett for oss å skrive om, men alle intervjupersonene nevner noe om det uten at vi har stilt spørsmål om dette i intervjuene. Dette var et uforutsett og interessant funn. Det er tydelig at alle teamlederne er opptatt av kompetansen til lærerne og det er noe det burde vært mer fokus på.

Som nevnt i 4.2.2 *Lærernes kunnskap* uttrykker teamlederne frustrasjon over hvordan lærerens kunnskap og interesse påvirker arbeidet med elever med lese- og skrivevansker. For å kunne tilrettelegge bedre trenger lærerne innblikk i elevenes styrker og svakheter (Aas, 2021, s. 48). Leder 1 sier at hvordan elever med lese- og skrivevansker blir møtt avhenger av lærerens kunnskap og interesse på feltet. Hun bruker begrepet «Bingoskole» om dette. I en artikkel i Statpedmagasinet fra 2013 skriver Aas om «bingospillet» som handler om at når en elev har spesielle behov bør de møte den «rette læreren» og gå på den «rette skolen» for å få den hjelpen de har krav på (Aas, 2013). Aas (2021, s. 21) poengterer at lærerne ikke klarer å sette inn gode nok tiltak fordi de ikke vet hva elevene strever med. Lærerne må ha kunnskap om typiske trekk ved ulike vansker for å kunne avdekke vansken (Tøsse, 2014). Leder 3 nevner akkurat dette med at lærerne trenger mer kunnskap for å sette inn gode tiltak for elevene med lese- og skrivevansker. Flere av lederne sier at for å øke kompetansen til lærerne er det behov for kurs og opplæring. Leder 4 er den eneste som nevner at dette bør komme mer inn i selve lærerutdanningen. Et tiltak for å heve kompetansen til lærerne sier skolene i studien at de har kurs for lærerne. Skole 4 har hatt eksterne kursholdere som har kommet og holdt foredrag. I tillegg til å ha kunnskap om lese- og skrivevansker sier Kjærnsli med flere (2007) i en rapport som ble skrevet etter PISA-sjokket, at lærerne generelt trenger bedre

opplæring i hvordan det skal undervises i lesing og skriving (Kjærnsli et al., 2007, s. 254). Arbeidet med hvordan elevene skal lære å lese og skrive er overlatt til kommunene selv. Noen skoler har konkrete planer på hvordan leseopplæring og kartlegging skal gjennomføres (Aas, 2021, s. 42). På skoler hvor de ikke har en plan er det opp til den enkelte lærer hvordan de jobber. Dette kan trekkes til begrepet «Bingoskole» som Leder 1 snakker om.

5.2.3 Tiltak

Mange av tiltakene ressursteamlederne nevner går igjen hos flere av lederne. Tiltak som går igjen er lesekurs, forebygging gjennom tidlig innsats og økt lærertetthet.

Alle i studien har lesekurs på sine skoler for å jobbe med lesing. Som nevnt i 4.2.1 *Tiltak* organiseres det ulikt på skolene. Lese kursene blir organisert med hensyn til ulike forebyggende perspektiver. Noen av skole bruker lesekurs primærforebyggende og andre sekundærforebyggende. Fra 2.1.3 *Forebygging* vet vi at primærforebygging retter seg mot alle elevene og sekundærforebygging er når det settes inn tiltak for en gruppe elever som viser tegn til lese- og skrivevansker. I studien til Lovett med flere (2017) ble det forsket på at intensive lesekurs har størst effekt når det skjer tidlig. Noen av skolene begynner tidlig med lesekurs og fortsetter videre med det i løpet av skolegangen. Skole 4 jobber primærforebyggende med lesekurs. Der har de helhetslesekurs på første til sjette trinn intensivt i 10 uker hvor dette er avsatt tid til i timeplanen. Helhetslesing er en metode utviklet av Jørgen Frost hvor man ser på samme tekst i ulike faser, helhet-del-helhet (Frost, 1999, s. 174). På Skole 1, Skole 2 og Skole 5 bruker de lesekursene som et sekundært forebyggende tiltak for elever med mistanke om lese- og skrivevansker. På Skole 1 er lesekurset et lavterskeltilbud. Skole 2 har lesekurs på tvers av trinn og klasser for de elevene som har behov. På Skole 5 organiseres det slik at de tar ut smågrupper med elever som de mistenker har lese- og skrivevansker. Det er litt ulikt hvem som er med ut hver gang for at det ikke skal være stigmatiserende. Leder 5 sier det er frivillig å bli med ut, men at det er veldig populært. Lese kursene til Skole 3 er organisert slik at de både er primærforebyggende og sekundærforebyggende. Nesten alle trinn skal gjennom den samme modellen. Det er et intensivt kurs på åtte uker hvor de har kurs tre timer i uken. På Skole 3 virker det som de har den mest gjennomtenkte modellen for lesekurset. De har et tydelig formål med at det skal være bra for utviklingen til alle elever samtidig som vil treffe eventuelle elever med lese- og skrivevansker bedre. Som Leder 3 sier er ikke denne modellen forankret i forskning, men de har funnet en metode som fungerer hos dem. Solheim og kollegaer (2018) har funnet ut at

elever som mottar en intensiv opplæring tidlig vil ha godt utbytte av dette i forbindelse med forebygging av lese- og skrivevansker.

Et annet forebyggende tiltak er å jobbe bevisst med tidlig innsats. Tilanus med kollegaer (2020) har sett at elever som mottar tidlig innsats har god respons på den intensive opplæringen (Tilanus et al., 2020). Det kan ha konsekvenser for barnet senere dersom man ikke setter inn tiltak (Tøsse, 2014). Lovett med flere (2017) har forsket på om det har betydning for den senere utviklingen om den tidlige innsatsen settes inn tidlig. Som nevnt i *5.2.1 Ved mistanke om lese- og skrivevansker* jobber flere av skolene i studien med tilpassede tiltak og intensiv opplæring av elever som viser tegn til manglende progresjon i lesing og skriving. Forskning viser at jo senere det settes inn tiltak, jo mindre effekt får de (Tilanus et al., 2020).

Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 15) hevder at økt lærertetthet vil bidra til at tilpasset opplæring vil fungere bedre i praksis. Skole 2 og Skole 5 har økt lærertetthet på sine skoler og dette har de løst ulikt. Skole 5 har som nevnt en egen spesialpedagog tilknyttet hvert trinn og Skole 2 har økt lærertetthet på første til fjerde trinn. Dette kan bidra til at flere elever får hjelp tidligere. En utfordring med tidlig innsats er ofte at det må brukes flere ressurser på de lavere trinnene over en periode (Vik & Hausstätter, 2014). Ved å ha økt lærertetthet vil dette gjøre at ressursene allerede er tilgjengelige på trinnet. Fra høsten 2019 ble det innført en ny lærenorm som bestemte hvordan lærertettheten skal være i skolene (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dersom skolene klarer å møte dette kravet vil det ha betydning for elevene på en positiv måte.

En måte å jobbe med elever på er å teste ut ulike arbeidsmetoder for å se hva som fungerer. Barn lærer på forskjellige måter, derfor er det lurt å prøve ulike metoder for å se hvordan man kan treffe eleven. Læreren trenger innblikk i elevens styrker og svakheter for å kunne tilrettelegge riktig. Dersom de ikke vet hva eleven mester og ikke, kan det være mer krevende å sette inn gode, tilpassede tiltak (Aas, 2021, s. 21). Skole 5 tester ut ulike arbeidsmetoder og forsøker å finne ut hva som er best for den enkelte eleven. De har ulike digitale leseprogram, egne bøker og spill. Når det gjelder elever med lese- og skrivevansker sier Leder 5 «På ungene som strever må man være kreative å bruke flere innlæringsmetoder, tenke på læringsstiler, jobbe kinestetisk og på en måte sørge for at det grunnleggende kommer på plass». På Skole 2 bruker de metoder som repetisjon og visuell støtte. Skole 4 forsøker å bruke ulike metoder utfra hva eleven har behov for. De jobber med fonologisk bevissthet,

bokstavinnlæring og skriving alt etter som hva eleven trenger. I den første lese- og skriveopplæringen er det viktig å jobbe med fonologisk bevissthet. Dette legger mye av grunnlaget for videre læring hos elevene når det gjelder lesing og skriving (Aas, 2021, s. 17). Lesing og skriving er to av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er lærerens ansvar å følge opp elevenes utvikling i disse ferdighetene. Lærerne har plikt til å tilrettelegge slik at elevene får den opplæringen de har krav på (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

5.2.4 Hjelpemidler

Alle skolene i denne studien har digitale hjelpemidler. I 4.2.4 *Hjelpemidler* kommer det fram at det virker som et gjennomgående problem på skolene i studien at de ikke får brukt hjelpemidlene som et godt verktøy. Leder 3 synes ikke elevene kan bruke nettbrettet godt nok som kompenserende hjelpemiddel fordi de ikke har fått god nok opplæring. Hun sier også at lærerne ikke kan nok om det. Leder 4 sier at lærerne også trenger kurs og veiledning om dette. I skolen bør digitale hjelpemidler støtte elevenes læring og bidra positivt. I studien til Andersen og kollegaer (2019) har de sett at digitale hjelpemidler noen ganger kan være mer utfordrende enn til hjelp for elever med dysleksi. Svendsen (2017) sin studie fra Danmark sier at elever bør få opplæring i spesialprogram. Skole 2 har en systematisk plan for opplæring av elevene. I sin undersøkelse oppdaget Svendsen (2017) at dersom alle elever fikk opplæring i hvordan de kan bruke lese- og skriveteknologi har det god effekt på elever med lese- og skrivevansker. Studien fra Danmark viser at når lærerne ikke har opplæring blir elevene overlatt til seg selv (Svendsen, 2017). Danmark har et ganske likt utdanningssystem som oss, og det er derfor interessant å se hvordan de arbeider med lignende problemstillinger der. Det er viktig at lærerne har kunnskap om digitale hjelpemidler for å kunne hjelpe elevene. Viktigheten av at lærere har kompetanse om digitale hjelpemidler blir også påpekt av Andersen og kollegaer (2019). Lærerne på skolen bør ha grunnleggende ferdigheter i verktøyene som brukes slik at det blir likere for alle (Aas, 2021, s. 104). Dette støtter det Leder 1 og Leder 3 sier, om at lærerne ikke kan det mest grunnleggende om læringsverktøy. Derfor er det vanskelig å bruke disse som kompenserende hjelpemiddel på en hensiktsmessig måte. Både Leder 1 og Leder 4 sier at lærerens kompetanse og interesse i hvordan man kan bruke digitale hjelpemidler i undervisningen, påvirker hvordan det blir brukt. Skole 2 har felleskurs i regi av kommunen for å sikre at alle lærerne får en grunnleggende kompetanse. Aas (2021, s. 107) sier at problemet ikke er at det er mangel på utstyr og lisenser, men det er

mangel på kompetanse til å bruke verktøyene på en god måte. Dette kommer også fram i våre funn.

5.3 Kartlegging

Under dette temaet vil relevante funn fra intervjuene rundt kartlegging bli diskutert mot relevant teori. Underkategoriene under kartlegging i presentasjon av funn som vil bli videreført i denne delen er kartleggingsprøver og syn på kartlegging. Forskningsspørsmålet «Hvordan kartlegger ressursteam elever for å avdekke lese- og skrivevansker?» vil bli besvart gjennom denne diskusjonen.

5.3.1 Kartleggingsprøver

Det er mange likheter blant kartleggingstestene lederne forteller at de bruker i forbindelse med å kartlegge språkferdigheter. Logos (Høien & Høien-Tengesdal, 2014) blir brukt av alle skolene, mens Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2022) og Carlsten (Carlsten, 2016) er noen av testene som går igjen blant flere. Språk 6-16 har utmerket psykometrisk kvalitet, mens Logos har god psykometrisk kvalitet. Carlsten har utilstrekkelig psykometrisk kvalitet (Arnesen et al., 2019). Det er også forskjeller på skolene blant testene som nevnes, og flere lærere nevner tester som ikke brukes på de andre skolene. Leder 1 er den eneste som nevner at de bruker Bokstavprøven (Bentsen & Dahle, 2018). Skole 3 er den eneste skolen som bruker iMAL (Nagelhus, 2016), og Setningsleseprøven (Høien et al., 2018). Skole 4 bruker SALTO-kartlegging (Bjerke, 2020).

Det er viktig å være bevisst på kvaliteten av testene man bruker. Vurderingene som gjøres basert på kartleggingsresultater kan være ugyldig dersom kartleggingsverktøyene ikke er av tilstrekkelig kvalitet (Arnesen et al., 2019). Noen av lederne kommenterer nettopp dette. Leder 2 forteller at på Skole 2 har de sluttet å bruke Carlsten, da den ikke er av god nok kvalitet. Leder 3 forteller at kartleggingene de har på skolen ikke er gode nok, og at de derfor er i en prosess der de vil finne bedre kartleggingsverktøy. Leder 2 og Leder 3 viser at de har tenkt igjennom kvaliteten på tester som brukes til å kartlegge. Alle lederne nevner flere kartleggingsverktøy som blir brukt på skolen. I tillegg er det flere av dem som bruker observasjoner og elevsamtaler for å kartlegge. Å bruke flere typer kartlegginger på ulike tidspunkt vil gjøre at man får et godt bilde på eleven, og hva den strever med.

Resultatet fra studien til Antoniazzi og kollegaer (2010) viste at resultatene fra screeningstestene som ble brukt i studien ikke samsvarer med lærernes egne vurderinger. Dette samsvarer ikke med det intervjupersonene sier, da lederne i vår undersøkelse forteller at lærerne kartlegger og setter inn tiltak tidlig. Det er viktig å ta i betraktning at det kan være flere grunner til at empirien i denne oppgaven ikke stemmer overens med Antoniazzi og kollegaer (2010) sine resultater. Det ene aspektet er at kulturelle forskjeller kan spille inn, da forskningen ble gjennomført i Australia. I tillegg undersøkte de hvorvidt lærerne var oppmerksomme på elevers muntlige språkferdigheter, mens denne undersøkelsen baserer seg på lese- og skrivevansker.

5.3.2 Syn på kartlegging

All kartlegging skal bli fulgt opp av tiltak, og kartleggingen har ingen verdi om man ikke tar med seg kunnskapen man fikk videre (Aas, 2021, s. 41). Det er tydelig at skolene i denne undersøkelsen er opptatt av å sette inn tiltak og jobbe videre med elevene de er bekymret for. Skolene gir inntrykk av at de er «fange opp-skoler», og venter ikke med å sette i gang arbeidet når en lærer eller andre som har tilknytning til eleven er bekymret for utviklingen. I tillegg til at man skal være tidlig ute med kartlegging, er Leder 5 opptatt av at spesialpedagogene tolker resultatene på testene på lik måte. Dette viser at de tenker igjennom hvordan kartlegging foregår på skolen deres, og ikke tester kun for å teste. Det er viktig å vite hva kartleggingsprøven faktisk kartlegger, og gjennom å arbeide med hvordan kartlegging foregår på skolen, blir man bevisst på dette.

Logos er et kartleggingsinstrument som ofte blir brukt i utredningen av lese- og skrivevansker (Andresen & Monsrud, 2021). På skolene i denne studien blir Logos gjennomført på skolene. Leder 5 uttrykker frustrasjon rundt dette, da det er tidkrevende og mye ansvar å diagnostisere elever. I tillegg forteller Leder 5 at hun synes Logos ikke er optimal å bruke da det er feilmarginer i den, og at det er et stort testapparat. Leder 2 er den eneste som nevner at de får bistand fra PP-tjenesten til å gjennomføre Logos-testing om de trenger det. Andersen og Monsrud (2021) problematiserer å kun bruke resultatene fra én test for å diagnostisere. Skolene i undersøkelsen bruker flere forskjellige tester for å kartlegge, men Logos er testen alle bruker som utredningsverktøy.

Et av resultatene i studien til Aldof med flere (2017) viste at foresatte ofte var uvitende om barnas språk- og lesevansker. Dette motstrider det Leder 5 forteller om at foreldrene gjerne

har sett utfordringene hos barnet selv. Hun forteller også at foreldre ofte ønsker å få kartlagt barnet sitt og stille en diagnose dersom barnet deres strever. Som med forskningen til Antoniazzi og kollegaer (2010), er det her også viktig å ta i betraktning at Aldof med flere (2017) sin studie ble gjennomført i Amerika, og det kan være kulturelle forskjeller som spiller inn.

Gjennom denne diskusjonen om kartleggingstester og forskjellige syn på kartlegging har forskningsspørsmålet «Hvordan kartlegger ressursteam elever for å avdekke lese- og skrivevansker?» blitt besvart. Det varierer på hvilken måte skolene gjør dette, men Logos, Språk 6-16 og Carlsten går igjen som vanlige tester å bruke. Logos blir gjennomført på skolen, og det ligger et stort ansvar hos skolene for å diagnostisere elever med lese- og skrivevansker. Resultater fra undersøkelsen viser at resultatene fra Logos er det viktigste instrumentet for å utrede elever for lese- og skrivevansker.

5.4 Undersøkelsens validitet

Validitet handler om troverdighet (se 3.7 *Reliabilitet og validitet*). Metoden vi har valgt egner seg til denne studien fordi vi er interessert i få ressursteamlederens perspektiv og erfaring om deres arbeid i teamet. Formuleringen av problemstillingen vår er av utforskende art, og en kvalitativ metode er derfor gunstig. Forskningsspørsmålene våre starter med «hvordan», og som beskrevet i 3.9.1 *Fordeler og ulemper med kvalitativ metode* er kvalitative intervju en egnet metode for å besvare disse. Validiteten av resultatene av denne studien styrkes fordi det intervjupersonene beskriver viser at mye av arbeidet ressursteamene gjør er likt på skolene de jobber ved. Dette til tross for at vi bevisst valgte å kontakte skoler fra ulike deler av landet for å finne ulikheter. At mye av det intervjupersonene forteller samsvarer viser også til at vi har holdt oss til spørsmålene i intervjuguiden, og at denne er godt utarbeidet. Funnene i studien har vi gjennom diskusjonskapittelet vist at er forankret i teori og tidligere forskning. Vi har gjennom undersøkelsen hele tiden vært bevisst på at dette er våre egne tolkninger, og forsøkt å holde oss objektive. Intervjuene er dobbeltranskribert og det er en ordrett transkripsjon. Vi har forsøkt å være transparente om hvordan undersøkelsen er gjennomført.

5.5 Svakheter og begrensninger ved studien

Som nevnt i 3.9 *Metodekritikk* er det både styrker og svakheter ved metoden og datamaterialet. Den kvalitative metoden i studien vil påvirke resultatene. Kvalitativ data skiller seg fra kvantitativ data på den måten at den baserer seg på tolkning av datamaterialet.

I 3.9.2 *Fordeler og ulemper med kvalitativ data* diskuterte vi at transkriberte intervjuer både er fleksible og ufleksible, og vi har sett at det i løpet av prosessen har dukket opp ny informasjon vi ikke hadde tenkt over på forhånd. Et eksempel på dette er diskusjonen rundt læreres kunnskap om lese- og skrivevansker og digitale hjelpemidler. På forhånd hadde vi også sett for oss at arbeidet i ressursteamene ville ha større forskjeller fra skole til skole enn det som kom fram under intervjuene.

Intervjupersonene arbeider i tre ulike landsdeler. Det finnes veldig mange flere lærere og ressursteamledere i landet. Det er dermed ikke sikkert resultatene er representative for populasjonen. Intervjupersonene i vår studie er veldig interessert i temaet og sitt arbeid, noe som gjør at vi får et veldig positivt syn på hvordan arbeidet i ressursteam er. Intervju 4 skiller seg ut. Intervjuet er kortere og gav oss mindre data enn de andre intervjuene. Intervjupersonen fattet seg i korthet. Vi burde ha stilt flere oppfølgingsspørsmål under intervjuingen. Dette kan man se i *Kapittel 4 Presentasjon av funn* hvor det blir vist til sitater fra intervju 1, 2, 3 og 5 i større grad. Det er heller ikke sikkert at vi hadde fått de samme resultatene dersom vi hadde intervjuet flere ledere av ressursteam.

I 1.3 *Avgrensninger* ble valgene vi har tatt i forbindelse med undersøkelsen beskrevet. Disse avgrensninger gjør at oppgaven har begrensninger. En av disse begrensningene er at vi kun har fått perspektiver fra ledere av ressursteam. Hvis vi hadde intervjuet andre aktører i teamet, som PP-tjenesten eller lærere hadde man fått andre perspektiver på arbeidet ressursteamet gjør. Vi har også valgt å kun se på første til fjerde trinn, og dermed ikke fått innblikk i hvordan ressursteam arbeider på høyere trinn. Vi har også kun fått innblikk i hvordan ressursteamet arbeider med lese- og skrivevansker, og dermed ikke annet arbeid de gjør.

En annen begrensning er som nevnt i 3.4 *Utvalg* at vi ikke fikk antall informanter vi ønsket til tross for at vi la ned mye innsats i rekrutteringen. Om flere hadde takket ja til å delta i undersøkelsen ville vi fått innblikk i flere måter å jobbe med ressursteam på. Dette kunne tilføyd større ulikheter i datamaterialet.

6 Avslutning

Denne studien har hatt til hensikt å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan arbeider ressursteam ved bekymring for lese- og skrivevansker hos en elev?*

Formålet med studien har vært å få fram ulike ressursteamlederens erfaringer med å arbeide i ressursteam. I denne studien har det blitt gjennomført fem intervjuer med ressursteamledere fra fem forskjellige skoler fra ulike deler av landet. Resultatene fra studien vil ikke være generaliserbare tatt utvalgets størrelse i betraktning. Gjennom å knytte studiens funn mot relevant teori kan man likevel få et innblikk i hvordan ressursteamet arbeider. Det finnes lite forskning på ressursteam, og det er ønskelig at resultatene i denne studien kan inspirere til videre forskning om temaet.

Gjennom studien har vi fått se hvordan forskjellige ressursteam arbeider forebyggende med lese- og skrivevansker. Ressursteamene jobber for å fange opp elever så tidlig som mulig. Dette er fordi vi vet at det gir større utbytte å sette inn tiltak tidlig (Solheim et al., 2018). På skolene i vårt utvalg er ressursteamene et tilbud hvor lærere og andre som har tilknytting til en elev, kan henvende seg ved bekymring. Det er lav terskel for å melde inn saker til teamet. I arbeidet diskuteres elever som er meldt inn. Teamet kommer med forslag til tiltak basert på kartleggingsresultater. Om tilretteleggingen og tiltakene ikke gir tilstrekkelig progresjon, tar ressursteamet en beslutning om en elev skal henvises videre til PP-tjenesten. I etterkant av arbeidet evaluerer teamet om tiltakene har hatt effekt og hva som bør gjøres videre i arbeidet med eleven. Ressursteamet fungerer som en støtte for både lærere og elevene.

Oppsummert finner vi i denne studien at det er viktig med tverrfaglig samarbeid i skolen, men at dette kan organiseres på mange ulike måter. Innspill fra eksterne aktører kan bidra i skolens arbeid både på individnivå og systemnivå. Et funn i denne studien er at lærerne trenger mer kunnskap om lese- og skrivevansker og hvordan de skal tilrettelegge for disse elevene.

Lederne nevner både at dette bør komme inn i lærerutdanningen, og at det må settes av tid til kompetanseheving av lærerne i skolen. Digitale hjelpemidler kan være et godt kompenserende hjelpemiddel i skolen, men da trenger både lærerne og elevene opplæring i hvordan dette kan brukes på en god måte for elever med lese- og skrivevansker. Dersom de ikke får opplæring, vil ikke de fordelene et digitalt hjelpemiddel har, komme til nytte. Kartleggingsverktøyene

som brukes i skolen må være av god kvalitet for å gi gyldige resultater. Resultatene av utredningen må også følges opp, slik at man ikke kartlegger bare for kartleggingens skyld.

Avslutningsvis konkluderer vi med at ressursteam er en viktig faktor i skolens arbeid med elever med særlige behov. Et konkret tiltak skolene og kommunene kan gjennomføre for å sikre god oppfølging av det spesialpedagogiske tilbudet, både på individ- og systemnivå, er å få inn eksterne aktører i skolens arbeid. Dette kan gjøres ved å ha eksterne aktører som medlemmer av skolens ressursteam. De kan veilede, støtte og bistå lærerne i arbeidet de gjør i klasserommet. Tverrfaglig samarbeid kan være utfordrende, men hvis det gjøres på en god måte er det en positiv ressurs for skolene. I arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker er kunnskap avgjørende for å avdekke vansken og sette inn gode tiltak tidlig nok. Studiens intervjupersoner peker på et behov for å øke lærernes kompetanse om lese- og skrivevansker.

6.1 Veien videre

I denne studien har vi fått innblikk i hva ressursteamledere tenker om arbeidet ressursteamet gjør. Dette medfølger at man ikke har fått innsikt i erfaringer og perspektiver til andre aktører i ressursteamet. Lederne av ressursteamene i vår studie uttrykker at ressursteamene er en positiv tilføring til skolen. Som nevnt i *1.3 Avgrensinger* hadde det vært interessant å se om andre medlemmer av ressursteamet har samme oppfatning. Det kunne også vært spennende å se på hvordan ressursteamet arbeider med andre vansker og ikke bare lese- og skrivevansker. Dette er vår oppfordring til videre forskning på temaet.

For praksisfeltet kan denne studien medvirke til å se nødvendigheten av teamsamarbeid i skolen. Det er hensiktsmessig at PP-tjenesten jobber tett med skolen, også på et systemnivå. Ressursteam kan fungere som en støtte for lærerne i det viktige arbeidet de gjør. Studien viser hvordan man gjennom å organisere team med eksterne aktører, lettere kan fange opp elever som trenger oppfølging. Å arbeide tverrfaglig gir også mulighet for å se elevens behov fra flere perspektiver, som vil bidra til gode og gjennomarbeidede tiltak. Lærerne trenger kunnskap om lese- og skrivevansker for å kunne avdekke vansken og sette inn tiltak. Skolene bør jobbe for at lærerne tilegner seg denne kunnskapen. Intervjupersonene i denne studien etterspør også en mer systematisk opplæring av elever og lærere i digitale hjelpemidler som kompensierende verktøy for elever med lese- og skrivevansker, for å sikre at både lærer og elev har tilstrekkelig kompetanse til å benytte seg av disse.

7 Bibliografi

- Adlof, S. M., Scoggins, J., Brazendale, A., Babb, S. & Petscher, Y. (2017). Identifying children at risk for language impairment or dyslexia with group-administered measures. *J Speech Lang Hear Res*, 60(12), 3507-3522.
https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0473
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th edition).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andresen, A., Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2019). Investigating multiple source use among students with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 32(5), 1149-1174.
<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9904-z>
- Andresen, A. & Monsrud, M.-B. (2021). Assessment of Dyslexia – Why, When, and with What? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1958373>
- Antoniazzi, D., Snow, P. & Dickson-Swift, V. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 244-252.
<https://doi.org/10.3109/17549500903104447>
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2019). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 465-490.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Ask, I. (2018). *Aski Raski*. Aski Raski AS. <https://askiraski.no/>
- Bentsen, E. I. & Dahle, A. E. (2018). *Lesesenterets Bokstavprøve*. Universitetet i Stavanger.
- Bjerke, K. K. (2020). *Salto Smart Vurdering*. Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - Bedre læring for alle?* (s. 11-19). Cappelen Damm Akademisk.
- Borg, E. & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving schools*, 22(3), 251-266.
<https://doi.org/10.1177/1365480219864812>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2019). Inclusion for pupils with special educational needs in individualistic and collaborative school cultures. *International journal of special education*, 34(1), 68-82.
<https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=140331832&S=R&D=eue&EbscoContent=dGJyMMTo50Sep7E4y9f3OLCmsEqep65Srqm4TLGWxWXS&ContentCustomer=dGJyMO3p6ofh5eqEuePfgeyx44Dt6fIA>
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Carlsten, C. T. (2016). *Carlstenprøvene*. Cappelen Damm.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag.
- Conexus. (u. å). *Relemo*. Edware AS. <https://www.conexus.net/produktinnhold/relemo/>
- Coogle. (u.å). *Coogle*. Hentet april 2022 fra <https://coogle.it/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Dysleksi Norge. (2021). *Dysleksivennlig skole*. <https://dysleksinorge.no/dysleksivennlig-skole/>
- Fasting, R. B. (2021). Tidlig innsats som kompetanse- og utviklingsarbeid. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 85-110). Cappelen Damm Akademisk
- Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018). Introduksjon. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid- endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15-26). Cappelen Damm Akademisk.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis: på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Galdal, K. & Erdal, B. (2020). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

- Gravrok, Ø., Schancke, V. A., Andreassen, M. & Domben, P. (2006). Kunnskapsplattform for forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen- med særlig fokus på rusmidler og tobakk. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forebyggende innsatser i skolen* (s. 60- 77). Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_forord_innledning_avslutning.pdf
- Groven, B. & Rostad, A. M. (2022). Forebygging og tidlig innsats- en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 33-62). Gyldendal.
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen: dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.
- Høien, T. & Høien-Tengesdal, I. (2014). *Logos- Test for kartlegging og diagnostisering*. Logometrica.
- Høien, T. & Tønnesen, G. (2008). *Introduksjonshefte Ordkjedetesten* (5. utg.). Logometrica.
- Høien, T., Tønnesen, G. & Igland, G. (2018). *Setningsleseprøven (S-40)*. Logometrica.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, F. & Kjærnsli, M. (2016). 1 PISA 2015 - gjennomføring og noen sentrale resultater. I (s. 11-31). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215027463-2016-02>
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten : tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Universitetsforlaget.
- Klem, M. & Rygvold, A.-L. (2016). Spesifikke språkvansker – en begrepsavklaring. *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 62(1), 18-22. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/spesifikke-sprakvansker--en-begrepsavklaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

- Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889-914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- Melby-Lervåg, M. (2012). Arv, miljø og dysleksi- Metoder, hovedfunn og implikasjoner for praksis. *Spesialpedagogikk*, (2), 45- 57. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/arv-miljo-og-dysleksi---metoder-hovedfunn-og-implikasjoner-for-praksis/>
- 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/>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 54 (1989-1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Utdannings- og forskningsdepartementet. https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1989-90&paid=3&wid=d&psid=DIVL432&pgid=d_0521
- Mossige, M. (2020). *Lese- og skrivevansker: teori og tiltak*. Pedlex.
- Nagelhus, R. (2016). *iMAL multisensorisk læring*. iMAL Norge AS. <https://imal.no/>

- NAV. (2019). *Hjelpemidler for personer med språkforstyrrelser*.
<https://www.kunnskapsbanken.net/hjelpemidler-for-personer-med-sprakvansker/>
- NAV. (2022). Lese og skrive. <https://www.nav.no/no/person/hjelpemidler/hjelpemidler-og-tilrettelegging/hjelpemidler/lese-og-skrive>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilsen, S. (2011). The chain of actions in special education - The relationship between national guidelines and municipal follow-up: An evaluation based on a case study from one Norwegian municipality. *International journal of special education*, 26(1), 33-43. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=3e71cd6b-90aa-42d6-aa80-aea39e24a057%40redis>
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Personverntjenester*. Hentet januar 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Ottem, E. & Frost, J. (2022). *Språk 6-16 screeningtest av språkvansker* (3. utg.). Statped.
- Pennington, B. F. & Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Dev*, 72(3), 816-833. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00317>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- QSR International Pty Ltd. (2020). *NVivo*. [versjon 11] (utgitt mars 2020).
<https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schultz, J.-H., Støre, H. & Hauge, A.-M. (2008). *Ingen ut av rekka går: tilpasset opplæring for Shaza og Kristian* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Slowík, J., Šafránková, D. & Zachová, M. (2022). Support for teachers in the inclusive education of pupils with special educational needs: experience from primary schools in the Czech Republic. *European journal of special needs education*, 37(3), 447-460. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1894400>
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K. & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Svendsen, H. B. (2017). Et inkluderende didaktisk design? Afprøvning af et didaktisk design målrettet elever med og i skriftsprogsvanskeligheder, der anvender læse- og skriveteknologi. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 90-116. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27686>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tilanus, E. A. T., Segers, E. & Verhoeven, L. (2020). Responsiveness to Intervention after Second versus Third Grade Diagnosis of Dyslexia. *Reading & Writing Quarterly*, 36(6), 521-541. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1667929>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis. *Spesialpedagogikk*, (5), 15. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/tidlig-innsats-for-livslang-laring--teori-og-praksis/>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Unhjem, A., Fasting, R. B. & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats- et pedagogisk spenningsfelt. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 11-31). Cappelen Damm Akademisk.
- Unhjem, A. & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats og begynneroppøring. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 37-59). Cappelen Damm Akademisk
- Universitetet i Oslo. (2022). *Nettskjema Diktafon Appen*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kunnskapsløftet- reformer i grunnskolen og videregående* Regjeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

- Utdanningsdirektoratet. (2011). Internasjonale studier om norsk skole. Temanotat 2011:2. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Intensiv opplæring for elever fra 1.-4. årstrinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Lærernorm for grunnskolen - kalkulator (2019-20)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/larernormkalkulator/larernorm-for-grunnskolen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats- utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 79(6). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N. & Franek, M. (2022). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European journal of special needs education*, 37(1), 118-130. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971>
- WizKids. (u. å). *AppWriter*. WizKids AS. <https://www.wizkids.co.uk/school/appwriter/>
- World Health Organization. (2019). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. (11th edition). <https://icd.who.int/browse11/1-m/en>
- Xu, W. & Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International journal of qualitative methods*, 19, 160940692091881. <https://doi.org/10.1177/1609406920918810>
- Aas, Å. M. (2013). Slutt på bingospillet? *StatpedMagasinet*, (1), 4-5. <https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet-1-2013-uu-obl.pdf>
- Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1- Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan jobber ressursteam forebyggende med lese- og skrivevansker?

Innledning:

- Hensikt med intervjuet, og konkretisere hva vi ønsker kunnskap om.
- Intervjuets form og varighet (30-60 minutter).
- Anonymitet (alle opplysninger fra intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen personer kan gjenkjennes).
- Informantens rettigheter (frivillig deltagelse, mulighet til å trekke seg)

Åpningsspørsmål:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet som (sett inn yrke)?
- Hvor mange skoler har du jobbet på?
- Hvor lenge har du vært med i ressursteam?

Organisering av og arbeidet med ressursteam:

- Hvor mange personer og yrkesgrupper består ressursteamet av?
- Hvilke oppgaver har de forskjellige personene?
- Hvordan samarbeider dere med hverandre i teamet?
- Hvor ofte har dere møter?
- Hvor lenge varer et møte?
- Hvordan organiserer dere møtene?
- Hvordan følger dere opp elevene?

Lese- og skrivevansker:

- Hvordan tilrettelegger du for elever med lese- og skrivevansker?
- Ved mistanke om lese- og skrivevansker hos en elev, hvordan går du frem?

Kartlegging:

- Hvordan går dere frem for å kartlegge en elev?
- Hvilke tester bruker dere?
- Hva er rutinene deres når eleven skal henvises videre?
- Hvordan følger dere opp etter henvisning/utredning?
- Har dere noe form for evaluering i etterkant av arbeidet med en elev?

Avslutning:

- Er det noen tema du har lyst å fortelle mer om/utdype mer?
- Hvordan opplever du at det har vært å være med på dette intervjuet?

8.2 Vedlegg 2- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakere



OsloMet – storbyuniversitetet
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Ressursteams arbeid med forebygging av lese- og skrivevansker”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan ressursteam jobber forebyggende med lese- og skrivevansker. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Bakgrunnen til forskningsprosjektet er å se på kartleggingen av elever på 1.- 4. trinn med tegn til lese- og skrivevansker. Oppgavens problemstilling er «*Hvordan jobber ressursteam forebyggende med lese- og skrivevansker?*». Forskningsspørsmål som vil analyseres i studien er: «*Hvordan organiseres ressursteam?*» og «*hvordan kartlegger ressursteam elever for å avdekke lese- og skrivevansker?*».

Studien er et masterprosjekt ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, ved OsloMet-storbyuniversitetet. Opplysninger gitt til studien vil kun brukes til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet- storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet. Ansvarlige studenter for prosjektet er Julianne Stokkeland (s325081@oslomet.no) og Åshild Henriksen (s325031@oslomet.no). Ansvarlig veileder er Ingeborg Sophie Ribu (ininge@oslomet.no).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at vi spør deg om å delta er fordi du jobber med aktuell problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer et intervju og lydopptak som transkriberes. Dette kan gjennomføres ansikt til ansikt eller digitalt alt ettersom hva som passer best. Intervjuet består av ulike spørsmål knyttet til prosjektets problemstilling. Vi ønsker å finne ut av hvordan ressursteamet jobber, hvordan det organiseres og hvordan det kartlegges for å avdekke lese- og skrivevansker.

Svarene på intervjuet vil utgjøre datagrunnlaget i prosjektet. Gjennomføringen av intervjuet vil ta ca 30-60 min. Sted og tid avtales nærmere etter deltakers ønske.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun prosjektgruppen vil ha tilgang til personopplysninger, og disse vil oppbevares beskyttet på OsloMet sin dataservert sammen med lydopptak og transkripsjon. Alle opplysninger vil bli anonymisert i publikasjoner i forbindelse med studien.

Dere har rett til innsyn i hvilke opplysninger som registreres, samt korrigere eventuelle feil i de registrerte opplysningene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av august. Da slettes alle personlige opplysninger og samtlige lydopptak.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen utgangen av august 2022. Da slettes alle personlige opplysninger og samtlige lydopptak.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Dersom du samtykker til å delta i studien, vennligst signer den vedlagte samtykkeerklæringen og returner den så snart som mulig. Du kan også ta bilde av at du har signert samtykket og sende det til oss på e-post.

På oppdrag fra OsloMet-storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- OsloMet-storbyuniversitetet ved Julianne Stokkeland (s325081@oslomet.no) og Åshild Henriksen (s325031@oslomet.no). Ansvarlig veileder for prosjektet er Ingeborg Sophie Ribu (ininge@oslomet.no).
- Vårt personvernombud: Nina Hestnes ved fakultetet ved lærerutdanning og internasjonale studier (personvernombud@oslomet.no).

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Julianne Stokkeland
Masterstudent
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
OsloMet-storbyuniversitetet
s325081@oslomet.no

Åshild Henriksen
Masterstudent
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
OsloMet-storbyuniversitetet
s325031@oslomet.no

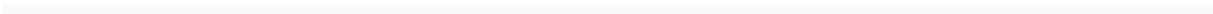
Ingeborg Sophie Ribu
Førsteamanuensis
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



OsloMet – storbyuniversitetet
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

OsloMet-storbyuniversitetet

ininge@oslomet.no



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ressursteams arbeid med forebygging av lese- og skrivevansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir tatt lydopptak av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3- Tilrådning fra NSD

29.04.2022, 13:11

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

950779

Prosjektittel

Ressursteams arbeid med forebygging av lese- og skrivevansker

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingeborg Sophie Ribu, ininge@oslomet.no, tlf: +4767237745

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Åshild Henriksen, s325031@oslomet.no, tlf: 94807154

Prosjektperiode

03.01.2022 - 31.08.2022

Vurdering (2)

05.01.2022 - Vurdert med vilkår

Personverntjenester bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

29.12.2021 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse.

Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2022.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.4 Vedlegg 4- Samarbeidsavtale



Avtale om samskriving

For studenter som ønsker å skrive masteroppgave i felleskap, gjelder følgende:

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU) ved OsloMet legger de såkalte Vancouver-kriteriene til grunn for hva som kan regnes som felles forfatterskap innenfor master i Grunnskolelærerutdanning (MGLU). GFUs kriterier for samarbeid om masteroppgave er:

1. Alle parter må levere et substansielt bidrag til konsept eller idé og innsamling av data og analyse og fortolkning av data.
2. Det kreves at alle deltagere har deltatt i utformingen av masteroppgaven, og at alle deltagere har levert en substansiell del av tekstmaterialet.
3. Det settes krav til at alle forfattere skal ha godkjent den versjonen som sendes inn for publisering.

Alle tre kriteriene må være oppfylt. Alle forfattere er gjensidig ansvarlig for at masteroppgaven følger gjeldende regler for sitering og bruk av andres materiale.

Veiledningen skal i hovedsak være felles om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen.

Studentene forplikter seg til å bruke uenighet produktivt. Det forventes at studentene skal ha som målsetning om å komme fram til en felles forståelse om hva som tjener arbeidet med masteroppgaven best. Dersom det oppstår konflikt i arbeidet, forplikter studentene seg til å ta dette opp med veileder for så raskt som mulig for å komme fram til en løsning slik at framdriften opprettholdes.

Dersom en student blir syk i løpet av arbeidet med masteroppgaven, trenger permisjon eller ikke følger planlagt progresjon, kan den/de andre studentene fortsette og ferdigstille arbeidet uten den som trekker seg. Dette må skje etter avtale med veileder. Studenten som ikke følger planlagt progresjon, vil kunne bruke allerede innsamlet data som grunnlag for sin masteroppgave, men da med en annen tematisk vinkling.

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfatterklæring, jf. emneplan MGMO5900:

“For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer.”

Studentene bekrefter herved å ha gjort seg kjent med de retningslinjer som gjelder for samarbeid om masteroppgaver, og forplikter seg med dette til å følge opp sin del av plikter og retningslinjer ved skriving av masteroppgaven:

Dato: 5/1 sign.: Åshild Henniksen Dato: _____ sign.: _____

Dato: 5/1 sign.: Julianne Stokeland

8.5 Vedlegg 5- Medforfattererklæring



Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGM05900:

“For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer.”

Masteroppgavens tittel:

Ressursteams arbeid med forebygging av lese- og skrivevansker

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

I denne oppgaven har vi vært to studenter. Vi har jobbet i et felles dokument for å få oversikt over oppgavens fremgang. Vi har skrevet mye av oppgaven sammen. Gjennom hele semesteret har vi hatt faste dag i uken hvor vi møtes for å arbeide sammen. Vi har hatt ansvar for to temaer hver og funnet forskning og teori knyttet til disse temaene hver for oss. Begge har lest gjennom hele oppgaven og står innenfor hva den andre har skrevet. Alle intervjuene er blitt gjennomført sammen, med unntak av ett Julianne tok på egenhånd fordi det ikke passet for Åshild da informanten kunne. Vi har begge hatt ansvar for transkriberingen av intervjuene som beskrevet i oppgaven. Åshild har hatt ansvar for EndNote og derfor kontroll på litteraturliste og å legge inn kilder.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven

Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data

Analyse, drøfting og tolkning av resultatene

Ja/Nei

Ja/nei

Ja/Nei

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

Oslo 5/5

Oslo 5/5

(sted)

(dato)

Åshild Henniksen

Julianne Stikleland

(signatur)