



**UiT**

**NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

# «Det var lettere for meg å tenke at jeg bare var dum»

*En studie om tilpasset undervisning for elever med lese- og skrivevansker*

**Andreas Holkestad**

*Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn, mai 2019*





## Forord

Denne masteroppgaven er slutten på studietiden og min femårige master på lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Disse fem årene har hatt sine utfordringer, men jeg lært mye og føler meg klar for nye utfordringer i arbeidslivet. Nå når masteroppgaven er ferdigstilt, er det flere som fortjener en takk for deres bidrag og støtte.

Jeg ønsker å takke mine informanter som ønsket å bidra i studien. Uten deres tid, erfaring og refleksjoner hadde ikke denne oppgaven blitt til. Samarbeidet med dere har vært inspirerende og lærerikt. Videre ønsker jeg å takke min veileder Astrid Unhjem – for god faglig diskusjon, støtte, veiledning, og ikke minst konstruktiv kritikk i skriveprosessen!

Tusen takk til familie, venner og ikke minst min samboer Stine som har bidratt med støtte, korrekturlesing og faglige diskusjoner i arbeidet med masteroppgaven. Helt til slutt vil jeg takke klassen og ikke minst «Bassene» for noen fantastiske år her i Tromsø!

Tromsø, mai 2019

Andreas Holkestad



## Sammendrag

Skolehverdagen til elever med lese- og skrivevansker kan bli svært utfordrende når elevene ikke får den hjelpen de trenger. Jeg har selv dysleksi, og vet fra erfaring hvor utfordrende det kan være. Dette vekket min interesse for å undersøke tema lese- og skrivevansker nærmere.

Formålet med studien er å belyse hvordan lærere arbeider for å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Studien er kvalitativ med en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming, og baserer seg på intervjuer av tre lærere på ulike trinn i skolen.

Studien belyser viktigheten av tilpasset undervisning, da mangelen på tilrettelegging kan gi drastiske konsekvenser for elever med lese- og skrivevansker. Resultatene viser at lærerne har et bredt spekter av tiltak som påvirker elevens skolehverdag på forskjellige måter, både når det gjelder elevens selvtillit og faglig utvikling. Bruken av IKT som verktøy er noe begrenset, noe som kan henge sammen med mangelen på kunnskap og skolens tilgang på ressurser.

Jeg håper at denne studien kan være et bidrag til økt kunnskap og inspirasjon for andre lærere, skoler, og instanser som arbeider med elever med lese- og skrivevansker.



# Innhold

Forord .....	I
Sammendrag.....	III
1 Innledning, forskningsspørsmål og begrepsavklaring.....	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema og forskningsspørsmål.....	1
1.2 Begrepsavklaring .....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	2
2 Teori .....	5
2.1 Hva er lesing? .....	5
2.1.1 Hva er lese og skrivevansker? .....	6
2.2 Tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker .....	8
2.2.1 Smal - og bred tilnærming til tilpasset opplæring .....	8
2.3 Tiltak for elever med lese- og skrivevansker.....	9
2.3.1 Tidlig innsats, direkte undervisning og lesekurs .....	9
2.3.2 Klasseledelse, klassemiljø, organisering og samarbeid med hjemmet.....	11
2.3.3 Motivasjon og mestring.....	14
2.3.4 Fonologisk bevissthet.....	15
2.3.5 Automatisering av avkoding .....	16
2.3.6 IKT .....	17
2.3.7 God begrepskunnskap og allsidig bakgrunnskunnskaper .....	18
3 Metode.....	21
3.1 Vitenskapsteoretisk plassering .....	21
3.2 Metode for innsamling av data .....	22
3.2.1 Semistrukturert intervju og utforming av intervjuguide .....	22
3.2.2 Utvalg og tilgjengelighet.....	23
3.2.3 Gjennomføring av intervju .....	23

3.3	Analyse .....	24
3.4	Studiens kvalitet .....	26
3.4.1	Forskningsetikk .....	26
3.4.2	Reliabilitet og validitet .....	27
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	29
4.1	Kategori 1: Tiltak.....	29
4.1.1	Organisering og ressurser .....	29
4.1.2	Klasseledelse og trygghet.....	30
4.1.3	Foreldre .....	31
4.1.4	Drøfting .....	32
4.1.5	Oppsummering av funn .....	35
4.2	Kategori 2: Motivasjon og mestring.....	35
4.2.1	IKT .....	35
4.2.2	Interesser .....	36
4.2.3	Drøfting .....	37
4.2.4	Oppsummering av funn .....	38
4.3	Kategori 3: Elevens utvikling .....	39
4.3.1	Tidlig innsats .....	39
4.3.2	Lesekurs .....	40
4.3.3	Avkoding og forståelse.....	40
4.3.4	Drøfting .....	42
4.3.5	Oppsummering av funn .....	46
5	Diskusjon.....	47
6	Avslutning .....	51
	Referanser.....	53
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	57



Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema.....	58
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	60

## Figurliste

- Figur 1: *Inndeling av leseferdigheter, etter beskrivelser i Snowling, 2000, Hentet fra Refsahl, V. (2012). Når lesing er vanskelig: leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne. Oslo: Cappelen Damm akademisk. (side 37).*
- Figur 2: *Forenklet modell over leseutvikling, etter en idé fra Spear – Swerling og Sternberg, 1994 og Frost, 2003, Hentet fra Refsahl, V. (2012). Når lesing er vanskelig: leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne. Oslo: Cappelen Damm akademisk. (side 42).*



# 1 Innledning, forskningsspørsmål og begrepsavklaring

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema og forskningsspørsmål

«Det var lettere for meg å tenke at jeg bare var dum, og folkene rundt meg gjorde det ikke noe bedre ved at de trodde jeg var lat ... Det var en lettelse å vite at grunnen til at skolen var vanskelig hadde en årsak».

Sitatet er hentet fra en 19 år gammel jente som ikke fikk konstatert en dysleksidiagnose før på videregående (Aker, 2017). Denne jenta har gjennom 11 års skolegang ikke fått den hjelpen hun trenger. Et sitat fra en lærer hentet fra eget datamaterialet forteller: «... Vi ser jo de elevene som kommer sent inn i det, sitter med mange nederlag. Som gjør at de kan sitte med en vegring og tror at de ikke kan noe». Ifølge Dysleksiforbundet (u.å) har så mange som 20% av de som går ut av skolen generelle lesevansker, som vil si over en million nordmenn. Statistikken viser også at mellom 10% og 15% har forsinket språkutvikling eller språkvansker i tidlige år. De forteller videre at 5-10% har dysleksi, da noen forskere sier 5% og andre 10%.

Tallene og erfaringene fra både lærer og elever viser at det er mange elever som har lese- og skrivevansker i skolen, og som ikke blir oppdaget tidlig nok. Jeg har selv dysleksi, som gjør at jeg selv kan sette meg inn i de erfaringene som kommer frem ovenfor. Jeg fikk diagnosen på slutten av barneskolen, som førte til at jeg fikk tilrettelegging i form av pc og spesialundervisning i engelsk på ungdomskolen. Mer enn det husker jeg ikke. Jeg husker selv den følelsen av å tenke at man er dum, noe som førte til mange problemer, spesielt under lesing og diskusjoner. Jeg følte at alle andre elever kunne mer enn meg. Jeg var redd for å delta i diskusjoner fordi jeg var redd for å vise min svakhet. Kanskje jeg tolket noe feil? Skjønner jeg egentlig hva de andre diskuterer? Min skolehverdag med dysleksi førte derfor til at jeg var svært passiv og opptrådte nesten som usynlig i klasserommet, som i etterkant av har preget videre utdanning. Det var ikke før på universitet at jeg klarte å mestre min egen dysleksi. Jeg ønsker derfor i denne studien å vite mer om hva lærere gjør for å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker, for å belyse hvor viktig det er. Jeg har derfor formulert følgende forskningsspørsmål:

«Hva gjør lærere for å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?»

## 1.2 Begrepsavklaring

Forskningsspørsmålet tar frem begrepene «tilpasset undervisning» og «lese- og skrivevansker». Prinsippet tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven § 1-3, hvor det kommer frem at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever i skolen, og har som mål å gi alle elevene økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor felleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Tilpasset undervisning har sin grunnmur i at alle elever er ulike og lærer på forskjellige måter. Dette innebærer å gi forskjellige typer oppgaver, ulik vanskelighetsgrad eller lage egne grupper ut fra elevenes interesser og evner (Bunting, 2014, s. 22). Det er her mitt fokus ligger når jeg tenker «tilpasset undervisning» i denne studien. I kapittel 2.2 utdyper jeg begrepet.

I denne studien har jeg valgt å fokusere på Lyster (2012, s. 15) sin definisjon av begrepet «lese- og skrivevansker». Forfatteren definerer at en barn har lese- og skrivevansker når barnet «... ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått». Mitt fokusområde i denne studien er lesing, da datamaterialet fokuserer for med meste på det. I kapitel 2.1.1 utdyper jeg «lese- og skrivevansker» ved å fortelle mer om hvilke typer vansker som oppstår og hvorfor.

## 1.3 Oppgavens struktur

1. *Innledning, forskningsspørsmål og begrepsavklaring:* I dette kapittelet presenterer jeg bakgrunnen for studien, formål og forskningsspørsmål.
2. *Teori:* I dette kapittelet presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for avhandlingen. Teori om lesing, lese- og skrivevansker, tilpasset opplæring og ulike tiltak for elever med lese- og skrivevansker.
3. *Metode:* I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metode for innsamling av data, analysemetode, analyseprosess, samt studiens kvalitet gjennom forskningsetikk, validitet og reliabilitet.
4. *Presentasjon og drøfting av funn:* Dette kapittelet har sin hensikt i å presentere datamaterialet. Empirien fra intervjuene presenteres i kategorier med sitater som eksempler. Sitatene drøftes videre opp mot det teoretiske grunnlaget med utgangspunkt i avhandlingens forskningsspørsmål.

5. *Diskusjon:* I dette kapitlet samler jeg poengene som kommer frem i presentasjonen og drøftingen.
6. *Avslutning:* I dette kapitlet vil jeg svare på forskningsspørsmålet og si litt om veien videre.



## 2 Teori

Hensikten med dette kapittelet er å presentere sentral teori og forskning, samt relevante metodiske innfallsvinkler for studien. Jeg velger å starte overordnet ved å presentere hva lesing er. Videre vil jeg presentere lese- og skrivevansker, for å så vise sammenhengen mellom lesing og lese- og skrivevansker. Deretter vil jeg presentere tilpasset opplæring, før jeg til slutt presenterer ulike tiltak.

### 2.1 Hva er lesing?

Lesing og skriving er i et gjensidig forhold og påvirker hverandre. Selve definisjonen på hva lesing er, finner man definert i leseformelen;  $lesing = avkoding \times forståelse$ . For å forstå selve formelen må man se på den som en matematisk formel. Produktet lesing er avhengig av avkoding og forståelse. Avkodingen og forståelse er avhengig av hverandre og sammen blir de til lesing. En vil dermed ikke kunne lese når den ene faktoren går mot null, da vil produktet (lesing) gjøre det samme (Høigård, 2006, s. 265).

Når det gjelder avkoding er det en grunnleggende forutsetning at barnet utvikler sin fonologisk bevissthet, som handler om å forstå at språket er «...delt i små biter, fonemer, som er innfanget og gjengitt i form av bokstaver» (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 13). Fonologisk bevissthet har særlig betydning for at elever skal mestre avkodingen i starten av leseutviklingen. Her er beherskelse av fonemene i språket en grunnleggende forutsetning for å kunne lære seg å lese. Når det gjelder språkforståelse presenterer Høigård (2006, s. 265-266) viktigheten av språklige forutsetninger for lesing. Høigård forteller derfor om viktigheten av semantisk utvikling, da den setter begrensninger for barnets forståelse av lesetekster. Svak semantisk kunnskap, gjør at elevene mangler de forutsetningene de trenger for å forstå ord og setninger. Her kan for eksempel personlig erfaring og kontekst inn (Lyster, 2012, s. 81). Elevens språkferdigheter fungerer derfor som en ramme rundt lesingen.

For å oppsummere kan man si at et svakt språklig grunnlag vil påvirke forståelsen av det du leser og svak kunnskap om fonemene vil påvirke avkodingen. Dette gjør at formelen ikke blir fullført og fører dermed ikke til produktet lesing.

Leseformelen er utvidet i flere fremstillinger ved å legge til motivasjon som en faktor. Formelen blir da:  $lesing = motivasjon \times avkoding \times forståelse$ . Bakgrunnen for dette er at motivasjon

fungerer som en ramme på lik linje som språket, som nevnt tidligere. Høigård (2006, s. 265) presenterer betydningen av motivasjon ved å si: «For barn som skal tilegne seg lesekunsten, er dette en viktig utvidelse. Et barn blir ingen leser om det mangler motivasjon!».

### 2.1.1 Hva er lese og skrivevansker?

Som tidligere nevnt definerer Lyster (2012, s. 15) barn med lese – og skrivevansker når «...det ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått». Videre sier Lyster at barn som begynner på skolen har ulike forutsetninger, og det er derfor stor variasjon mellom hvilke forutsetninger de bringer med seg. Dette gjør at vil alltid være elever i alle klassetrinn som ikke leser eller skriver ut fra det som forventes. Lese – og skrivevansker kan ta mange former, og både symptomene og årsakene kan være mange. Med utgangspunkt i leseformelen presenterer Lyster (2012, s. 15) to typer vansker som en lærer først og fremst vil møte. Den ene er knyttet opp mot ordavkodingen, der diagnosen dysleksi er sentral. Den andre er forståelsesvansker.

Refsahl (2012, s. 37) presenterer Margaret J. Snowling sin modell som også tar utgangspunkt i leseformelen. Modellen viser «... grovinndelingen av leseferdigheter med utgangspunkt i at lesing er en språklig aktivitet, og at det er ulike områder ved språket som brukes når en tekst avkodes og forstås». Modellen forklarer lesevansker som en kombinasjon av de to dimensjonene i formelen: fonologi/avkoding og

språkforståelse. Modellen tolkes ved at fonologi og avkodingen går i en horisontal linje fra venstre mot høyre fra svak til sterk fonologi og avkoding. Det vil si elever som er plassert lengst til venstre har avkodingsvansker og jo mer til høyre eleven er plassert, jo bedre avkodingsferdigheter har man. Den andre vertikale linjen sier noe om elevens språkforståelse, fra svak til sterk, både når det gjelder forståelse for ords betydning, grammatikk og ulike måter å bruke språket på innenfor en sjanger. Punkt 1 i modellen er en elev som har svak avkoding, men god tekst- og lytteforståelse, som er en typisk elev med dysleksi med vansker med avkoding som primærvanske. Punkt 2 er en elev som både har svak avkoding og

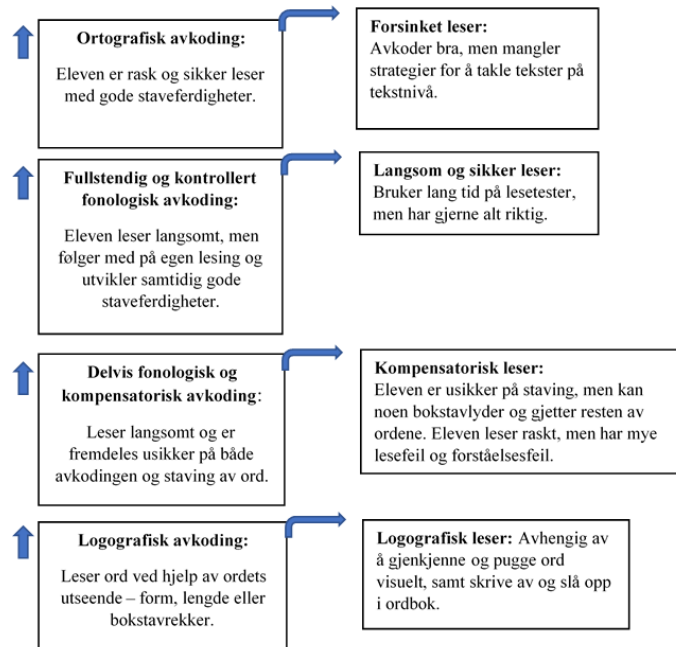


Figur 1 Hentet fra: Når lesing er vanskelig: leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne, side 37



språkforståelse. Punkt 3 er en elev som har god avkoding, men mangler språkforståelse. Slik jeg ser det er målet å komme på punkt 4, som er god avkoding og gode språkferdigheter som igjen fører til lesing ifølge leseformelen (Høigård, 2006, s. 265).

Avkodingsvanskene kan oppstå på forskjellige måter, avhengig av bakgrunn og årsaker. Når en elev opplever slike vansker for første gang, er løsningen eller tiltakene som blir satt i gang en avgjørende faktor for videre utvikling (Refsahl, 2012, s. 39). Forfatteren presenterer en modell som tar utgangspunkt i Spear – Swerling og Sternbergs utviklingsteori, der målet er å få frem hvordan avkodingsvansker kan arte seg og når leseutviklingen stagnerer. Modellen er laget med utgangspunkt i Refsahl (2012, s. 42).



Figur 2 Hentet fra: Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne, side 42

Elevene starter på logografisk avkoding der de er avhengig å lese ord ved hjelp av utseende, form, lengde eller bokstavrekker. Elever som har svak fonologisk bevissthet risikerer å stagnere allerede på dette stadiet og fortsetter da å lese logografisk noe som innebærer at de må gjenkjenne ord, pugge dem visuelt og slå opp i ordbok. Videre har vi delvis fonologisk og kompensatorisk avkoding. En elev som stagnerer på dette stadiet vil være en elev som leser raskt, men med mye feil og forståelsesfeil ved at eleven gjetter seg frem. Eleven er derfor usikker i stavingen, som tyder på svak fonologisk bevissthet. Nest siste stadiet er fullstendig kontrollert og fonologisk avkoding. Her har eleven knekt den alfabetiske koden som gjør at eleven kontrollert. En elev som stagnerer her leser ofte langsomt, men gjerne riktig. Siste steg er den ortografiske avkodingen, der har eleven oppnådd rask og sikker avkoding, men vil bli en forsinket leser hvis man stagnerer. Stagneringen skjer i dette stadiet ved at eleven mangler lesestrategier for å skape bedre leseforståelse.

## **2.2 Tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker**

Prinsippet om tilpasset opplæring går som en rød tråd gjennom læreplanverket og medfører en rekke praktiske konsekvenser for arbeidet i skolen. Et viktig begrep i denne sammenhengen er «differensiering», et begrep som ofte brukes i faglitteratur om de pedagogiske konsekvensene av mangfoldet i skolen. Dette kommer av at alle elever er ulike og lærer på forskjellige måter. Skolene og lærere skal tenke differensiering når det kommer til barns utvikling og læring. Dette innebærer å gi forskjellige typer oppgaver, ulik vanskelighetsgrad eller lage egne grupper ut fra elevenes interesser og evner. Dette vil bidra til å støtte prinsippet om tilpasset opplæring som «...beskriver den situasjonen en elev befinner seg i når han eller hun lærer fag, utvikler seg som person og erfarer felleskap» (Bunting, 2014, s. 22).

### **2.2.1 Smal - og bred tilnærming til tilpasset opplæring**

Når det kommer til tilpasset opplæring er det vanlig å skille mellom smal og bred tilnærming. Mange lærere bruker mye tid og energi på planlegging og gjennomføring av læringsøkter, slik at elevene får best mulig utbytte av timene i hvert enkelt fag, og innenfor det som i læreplanen kalles grunnleggende ferdigheter. Når det gjelder smal tilnærming til tilpasset opplæring, vil styringen fra læreplanen, sammen med Opplæringsloven (1998 §1-3) medfører at lærere legger vekt på hvordan de skal tilrettelegge opplæringen for den enkelte elev, slik at elevene lærer mest mulig gjennom individuelle tilpasninger. Dette kan for eksempel være lærestoff, arbeidsmåter, progresjon og vanskelighetsgrad. For mange lærere kan dette tolkes på den måten at hver enkelt elev skal ha hvert sitt undervisningsopplegg, noe som er svært krevende og kan oppleves som en belastning for læreren, samt en følelse av å komme til kort i jobben, da de har for mye ansvar. Dette synet på tilpasset opplæring kalles for en smal, individualistisk tilnærming til tilpasset opplæring (Jensen, 2009, s. 197-198).

I en Stortingsmelding fra Kunnskapsdepartementet (2007-2008, s. 74) kommer det frem at «Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måte som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon». Videre legges det frem viktigheten av at elevene lærer i et sosialt arbeidsfellesskap der medelevene er ressurser i læringsarbeidet. Det er derfor flere som mener at tilpasset opplæring ikke bør forstås som individuelle tilpasninger for den enkelte, men heller kvaliteter ved skolens virksomhet. Dette kalles for en bred forståelse av tilpasset opplæring (Jensen, 2009, s. 198). Skolen skal fungere som et læringsfellesskap og det er derfor viktig å

fokusere på hvordan man kan sikre at elevene lærer gjennom felles tilrettelegging av undervisningen, derav en bred forståelse av tilpasset opplæring (Jensen, 2009, s. 199).

Opplæringsloven (1998 § 5-1) beskriver elevenes rett til spesialundervisning når de ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette vedtaket er nødvendig når en elev har behov for en tilpasning som ikke kan gis innenfor rammene av ordinær tilpasset opplæring, for eksempel gjennom en bred eller en smal tilnærming (Rygvoid & Ogden, 2017, s. 12-13). Spesialundervisning er ikke i samme grad bundet til rammer og ressurser som gjelder i den øvrige undervisningen, noe som gjør at man kan sikre tilpasset opplæring gjennom dette. Utbytte elevene får av undervisningen er avhengig av hvor godt tiltakene planlegges, gjennomføres og evalueres, ikke hvor undervisningen foregår. Likevel er det viktig at elevene opplever tilhørighet til sin ordinære klasse og som er i tråd med prinsippet om inkluderende undervisning. Et inkluderende klasse- og skolemiljø er kanskje viktigere for elevens sosiale utvikling og selvoppfatning enn for deres skolefaglige prestasjoner. Spesialpedagogisk praksis er både problem – og ressursorientert. Dette fordi den kan bidra til å forebygge eller redusere omfanget av vansker gjennom ulike tiltak som løser problemer eller reduserer risiko, men også gjennom å styrke barn ferdigheter og kompetanse (Rygvoid & Ogden, 2017, s. 13).

## **2.3 Tiltak for elever med lese- og skrivevansker**

### **2.3.1 Tidlig innsats, direkte undervisning og lesekurs**

For å hjelpe elever med lese- og skrivevansker er det svært viktig at hjelpen gis tidlig. De fleste lærere kjenner uro når de møter elever som strever med lesingen på småtrinnet. Spesielt når skillet mellom elevene stadig blir større ettersom de klatrer oppover i klassetrinn. Mange elever kan lett komme inn i en vond sirkel når de «snubler i starten» av leseopplæringen. Dårlig leseferdighet kan komme til å gjøre alle fag vanskeligere, som igjen kan føre til at elevene mister troen på egen læreevne og dermed utvikle negative holdninger til skolen. Her er det en rekke spørsmål som læreren må stille seg. «Går det an å hjelpe disse barna, kanskje til og med før de vet at de har et problem?», «Kan vi klare å sette i gang systematiske tiltak på et tidlig tidspunkt, før elevene opplever å mislykkes, og mens skillet fremdeles er relativt lite mellom de som lykkes og de som har problemer?» (Lundberg & Høien, 2012, s. 248).

Opplæringsloven (1998 § 1-4) slår fast at elever som er i fare for å bli hengende etter i utviklingen både i lesing, skriving og regning har rett på intensiv opplæring til forventet

progresjon er nådd. Forskning viser at det å gi elevene et ekstra «dytt» i starten kan gi gode resultater. Dette kan for eksempel være et intensivt opplegg over tre måneder. Forskning viser også at ved tidlig hjelp så kan vi redusere antallet svake lesere fra 15% til 1.5%. For å dette til er tidlig og systematisk hjelp en forutsetning for å hindre lesevansker. En annen positivt effekt av tidlig innsats og en intensivert start, er at behovet for spesialundervisning reduseres senere i skoletiden. Læringseffekten av ulike tiltak reduseres fra 80% positiv læringseffekt i 1. og 2. klasse til 10-15% effekt for elever i 5. klasse. Å ha en slik satsning er en økonomisk utfordring for skolen, Den menneskelige gevinsten av tidlig innsats er derimot viktigere. Elever kan bli løftet ut av den vonde sirkelen og over i en mer positiv retning (Lundberg & Høien, 2012, s. 249-250). Lundberg og Høien mener at dette vil være «... god nok grunn til å tilby disse elevene kvalifisert hjelp og intensive og systematiske treningsopplegg».

Barn lærer mye av å være i et stimulansrikt miljø, slik som et klasserom, der kunnskap og ferdigheter «suges inn i dem i osmotisk prosess» (Lundberg & Høien, 2012, s. 251). Ifølge forfatterne fungerer ikke denne prosessen godt for elever med dysleksi, i hvert fall når det kommer til skriftspråket. Her trenger eleven en «voksen som gir direkte rettleiding, forklarer, peker ut, fester oppmerksomheten, opprettholder interessen og konsentrasjonen» Et av hovedproblemene er at tid for innlæring er av kritisk betydning for fremgang. Tid er noe som elever med dysleksi trenger, og som de nødvendigvis ikke får i et klasserom. Det er fordi lærerens oppmerksom blir rettet mot andre ting slik som konflikter og praktiske gjøremål. Det gjør at elever med dysleksi bruker tiden ineffektivt, med lange perioder av uproduktiv venting på hjelp. Elever med dysleksi trenger mye direkte veiledning og mye tid, noe som ikke alltid kan oppnås i et vanlig klasserom (Lundberg & Høien, 2012, s. 253).

Ifølge Hagtvatn, Frost og Refsahl (2015, s. 117) er lesekurs en måte å organisere tilpasset opplæring eller spesialundervisning på når elever har mer omfattende opplæringsbehov enn det som på en god måte kan imøtekommes innenfor klasserommets rammer. Dette har Engen og Andreassen (2007, s. 5 og 37) sett på i utviklingsprosjektet «Ny start» fra 2002-2003, der de kombinerte tradisjonelle lesekurs med individuelle skriftspråklige treningsprogram for de yngste elevene etter ideer fra New Zealand og USA. Resultatene viser at intensive øvingsopplegg kan skyte fart i skriftspråklig utvikling, men må tilpasset til hver enkelt, da noen trenger mer trening etter endt periode. Prosjektet «På Sporet» av Solheim, Lundetræ og Uppestad (2017) har som mål å redusere andelen norske elever som utvikler lesevansker,

gjennom tidlig innsats og intensiv undervisning for elever som er i faresonen for å utvikle vansker. Metoden er et intensivt treningsopplegg på 4 timer i uken, i en periode på 25 uker med en gruppe på 3-7 elever. Resultatene viser at tidlig innsats og intensiv opplæring virker for å oppdage og hjelpe elever med lese- og skrivevansker. I prosjektet «The effects of a comprehensive reading intervention programme for Grade 3 children» av Frost og Sørensen (2007) kommer det frem at intensiv tilpasset leseundervisning i 2. klasse gir en signifikant effekt på elevens lese- og skriveutvikling. Intensive lesekurs i tidlig skolealder kan derfor gi betydelig læringseffekt.

### **2.3.2 Klasseledelse, klassemiljø, organisering og samarbeid med hjemmet**

Lese- og skrivevansker påvirker skolearbeidet i betydelig grad. Relasjonene mellom elev og lærer vil derfor være svært viktige for elever med slike vansker. Dette fordi lærerens oppgaver er å sikre faglig utvikling gjennom å legge til rette for tilpassede utfordringer i et bredt spekter av faglige aktiviteter. Kontakten mellom lærer og elev kan bidra til å opprettholde og styrke elevens motivasjon for skolefaglig arbeid. Her er det viktig å bekrefte elevens sterke sider samtidig som en peker på utviklingsmuligheter og realistiske mål (Bru, 2008, s. 141).

Videre i Bru (2008, s. 141) kommer det frem at elever som har lese- og skrivevansker har større risiko for å trekke seg tilbake og bli passive i undervisningen på skolen. Det er derfor viktig at læreren legger vekt på å sikre at de er tilstrekkelig i samspill med elever som strever faglig. I den sammenheng kan det være hensiktsmessig for læreren å etablere et system eller en struktur som gjør at hun/han bruker rimelig med tid på alle elever. Et annet viktig moment som en lærer må tenke på er å skape gode holdninger i klasserommet, og ikke minst en felles forståelse for at alle er forskjellige. Dette kan redusere sammenligninger av faglige prestasjoner og konkurranse mellom elever. Elevene bør heller fokusere på seg selv, og sin fagkunnskap og prestasjon, da det kan ha god innvirkning på motivasjon for skolearbeid, særlig ved elever som strever faglig. Fokus på egenutvikling med realistiske mål vil gi gode muligheter til å oppleve å lykkes, noe som kan forbedre selvbildet og andre aspekter ved den mentale helsen.

I Lundberg og Høyen (2012, s. 255) legges det frem en undersøkelse av Pressley, Rankin og Yokoi (1996) der målet var å se hvilke ti faktorer lærere synes er viktigst for å danne et godt leselæringsmiljø. De åtte viktigste særtrekkene er: 1) Ha rikelig med lesestoff i klasserommet

med ulike vanskelighetsgrad. 2) Variert lesemateriell, alt fra fortellinger til fagtekster og lyrikk. 3) Ulike former for lesing, slik som repetert lesing, korlesning og stillelesing. 4) Motivert lesing eller lystbetont leselæring med mye positiv feedback. 5) Eksplisitt undervisning i skriveprosessen som går under prosessorientert skriving. 6) Ferdighetstrening i fonologisk bevissthet. 7) De samme elementene i undervisning til alle elever, De lesesvake elevene trenger imidlertid en mer eksplisitt trening i fonologiske ferdigheter og en mer lærerstyrt undervisning enn andre elever. 8) Helt til slutt nevnes det skriving, kartlegginger, bruk av portfolio med elevarbeid og foreldrekonferanser. Refsahl (2012, s. 65) forteller at gjennomføringer av kartlegginger er helt nødvendig for å skaffe en god oversikt over problemene så fort som mulig, slik at læreren vet hvor problemet ligger. Forfatteren legger til at PPT kan være til hjelp, da det er begrenset hva lærere selv kan utrede.

For å kunne realisere de åtte punktene må lærerne ha gode kunnskaper om lese- og skrivevansker, men også ha tro på at elevene kan bli en bedre leser, og at eleven får oppleve det å lykkes. I den sammenheng presenterer Lundberg og Høien (2012, s. 256) ordtaket «nothing succeeds like success». Varme personlige relasjoner mellom elev og lærer er den største faktoren i alle effektive metoder. Det at eleven føler at læreren «bryr seg» og viser tillit og varme øker mulighetene for utvikling og innlæring dramatisk. Det er mye som tyder på at de vellykkede metodene gir resultater fordi de gir mulighet for en-til-en relasjon mellom lærer og elev. Dette øker sjansen for økt intensitet, utholdenhet og frekvens i arbeidet, men også for det viktigste som er tillit, varme, innlevelse og gjensidighet (Lundberg & Høien, 2012, s. 255-256).

### **2.3.2.1 Organisering**

Når det kommer til om hvor undervisningen for elever med lese- og skrivevansker skal foregå, er skolen en avgjørende faktor. Det handler om hvorvidt skolen klarer å møte elevens behov innenfor klasserommets ramme, som er svært avhengig av skolens ressurser og tilgang til spesialpedagoger og andre lærerressurser. Ressurser og tilgang på spesialpedagoger og lærerressurser vil være avgjørende for hvordan skolen klarer å organisere en undervisning som er både faglig og sosialt god for elever som strever med lesingen og skrivingen. En spesialpedagog kan for eksempel være del av et lærerteam og på den måten hjelpe elever indirekte gjennom de andre lærerne, eller jobbe direkte med elevene. Hvor arbeidet skal foregå enten i klasserommet eller i form av en-til-en undervisning og smågrupper har ingen fasit. Det må eleven, foreldre og skolen i et felleskap finne ut av (Lyster, 2012, s. 94).

Alle lærere tilknyttet de enkelte elevene har et ansvar for å støtte elevens lesing og utvikling. Det er derfor viktig med et godt samarbeid på tvers av fag, med tanke på elevenes ordforrådsarbeid og språk, slik at det blir lagt til rette for gode lesesituasjoner. Et eksempel på dette kan være i forkant av lesingen der elev og lærer diskuterer vanskelige ord, og sørger for å gi elevene god informasjon om tema som skal leses. Det vil føre til at elevene stiller bedre forberedt til lesningen, noe som vil fremme læring og ikke mist støtte lesingen. Det er spesielt viktig at elever som får spesialundervisning har lærere som samarbeider godt rundt seg. Dette samarbeidet vil derfor være avgjørende for hvordan undervisningen organiseres (Lyster, 2012, s. 95).

Flere studier, som presenteres i Lyster (2012, s. 95-96), viser at en «en-til-en» undervisningen er mer effektiv enn klasseromsundervisning for elever som strever med lesing og skriving, uavhengig av fagområdet. Det er den eksplisitte hjelpen som en «en-til-en» undervisning og undervisning i mindre grupper gir, som sørger for en klart bedre effekt enn tiltak innenfor klasserommets ramme. Lærere må derimot ikke se seg selv blinde på dette, da det kan være flere faktorer som spiller inn om hvorvidt det fungerer eller ikke. Det kan for eksempel være elever som har behov for den alenetiden sammen med en lærer, da vanskene tilsier at det er nødvendig. Når det kommer til bruk av assistenter i ulike tilrettelagte opplegg for elevene, viser resultatene at ulike opplegg fungerer like godt når det er assistenter eller ikke lærere som har ansvaret. Det må derimot sees i lys av den konteksten disse oppleggene befant seg i, da det kan variere. Assistentene må derimot være godt trent i arbeidet som skal utføres og hovedansvaret ligger hos læreren eller spesialpedagogen. For eksempel så vil en undervisning med svake lesere være mye enklere å gjennomføre enn et opplegg som er tilknyttet elever med store dyslektiske utfordringer. I denne sammenhengen vil det ikke bare være en solid kartlegging som bestemmer rammen for undervisningen, men også ulike metodiske valg som assistenter ofte ikke har kunnskap om (Lyster, 2012, s. 96).

### **2.3.2.2 Samarbeid med hjemmet**

Et tett samarbeid mellom skole og foreldre er viktig, da foreldrene har muligheten til å gi tilbakemeldinger om hvordan de opplever det tilbudet elever får (Lyster, 2012, s. 96). I Stortingsmelding nr. 18 fra Kunnskapsdepartement (2010-2011, s. 10) påpekes viktigheten av et godt samarbeid mellom foreldre og skolen. Stortingsmelding nr. 18 forteller at foreldre har ekstra utfordringer i møte med barnehage, skole og hjelpeinstanser, når barnet har

funksjonsnedsettelse eller alvorlige lærevansker. Her kommer det frem at et godt system for tidlig utredning, oppfølging og et godt samarbeid mellom hjelpeinstanser, er viktig for at foreldrene skal oppleve at barnas behov ivaretas i utdanningssystemet. Dette gjelder også samarbeidet mellom elev, foreldre og læreren. Et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen gir større mulighet til å skape motivasjon, gode arbeidsrutiner og trygghet i skolesituasjonen. I situasjoner hvor eleven trenger særskilt støtte, kan samarbeidet bety ekstra mye. Godt samarbeid er like viktig mellom barnehage og hjemmet, da det er en viktig forutsetning for å kunne møte barnas behov på en best mulig måte.

### **2.3.3 Motivasjon og mestring**

Refsahl (2012, s. 53) presenterer motivasjon som en sentral faktor for å lese. For at en elev skal ha god forståelse og et godt leseutbytte kreves det innsats og noe anstrengelse, som igjen krever drivkraft og motivasjon hos eleven. Videre forteller hun at «Motivasjon er forbundet med interesse og behov, gjerne innenfor kulturell og verdibasert ramme: Det å lese er morsomt, eller det jeg skal lese om, er viktig for meg. Motivasjon er også avhengig av selvtillit og tiltro til at det vil være mulig å få til det man skal gjøre». Mangel på motivasjon kan være et hinder for læring og utvikling.

Mestringsforventning er utviklet av Bandura, der han bruker begrepene «self – efficacy» og «mastery expectations» som to like begreper med samme betydning. Mestringsforventning er elevenes forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver. For eksempel en leseoppgave på to sider der du har ti minutter til rådighet. En elev kan være bevisst og si «dette klarer jeg ikke», da vil denne eleven ha en lav mestringsforventning. Det handler ikke om hvor god elevene føler at de er på et bestemt område, men heller om de tror at de vil greie de oppgavene de står ovenfor. Mestringsforventning kan derfor variere med utgangspunkt i hvilken oppgave de står ovenfor, hvilke verktøy de har til rådighet, arbeidsforhold og hvor god tid de har (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-18). Forskning viser at elever med god mestringsforventning har større innsats i skolearbeidet, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter nye utfordringer. I hvilken grad du har mestringsforventning påvirkes av valg av aktivitet. Du kan for eksempel ha større mestringsforventning til en oppgave som du er med på å bestemme selv. En konsekvens av dette er at elever velger de aktivitetene som de har forventning til å klare, og unngår de som de har lav forventning til (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19-20).



I skolen er det tradisjonelt fire kilder til forventning om mestring som går igjen både på en positiv og negativ måte. Det er tidligere erfaringer med mestring av tilvarende oppgaver, observasjon av at andre får til oppgaver, oppmuntring og tillit fra signifikante andre og fysiologiske reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Jeg velger å ta for meg et utvalg av de jeg nevnte ovenfor, da de er mest relevant for mine funn. Den første handler om å gi elevene tilsvarende oppgaver og utfordringer som de har mestret godt, da vil de fra start av møte oppgaven med en forventning til mestring. Mestringsforventningen øker når de får til og svekkes når de mislykkes. Det er derfor viktig å gi elevene et tempo og utfordringer som er innenfor det de klarer, slik at de hele tiden får litt utfordring og fremdeles opplever mestring. Dette gjør at det å mislykkes vil ikke ha like stor betydning i senere arbeid i møte med nye oppgaver. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20-21). Den andre er å observere at andre mestrer ulike oppgaver. Ved at elevene ser andre elever som mester kan troen på en selv øke, men dette gjelder imidlertid kun når de andre elevene er lik seg selv. Det vil si at mestringsforventningen svekkes hvis man observerer elever som mestrer oppgaver som eleven selv ikke har forutsetning til å klare. Det er derfor svært viktig at skolen og foreldre ikke sammenligner elevene med hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22). Den tredje handler om oppmuntring og tillit fra signifikante andre. Denne kilden handler om å gi elever som strever oppmuntring til å lykkes, slik som «dette klarer du» og «dette kommer du til å klare bare om du jobber skikkelig med stoffet». Oppmuntring kan styrke elevens tro på seg selv og skape forventning til mestring hvis de får det til. Det er viktig å være bevisst på at oppmuntring i seg selv skaper en varig virkning til mestring. Oppmuntringen og overtalelse bør derfor bare brukes i sammenhenger hvor økt innsats gir mulighet til å oppleve mestring etter kort tid. Hvis dette ikke er tilfellet, vil det kunne påvirke tilliten mellom elev, foreldre og lærer. Det er derimot viktig å være forsiktig med å skape urealistiske mål. Oppmuntringer har derfor positiv effekt på elevens forventninger når det kombineres sammen med tilpasset undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23).

#### **2.3.4 Fonologisk bevissthet**

For å bli en fungerende leser med gode avkodingsferdigheter må man forstå det alfabetiske prinsipp. Dette ved å knekke den alfabetiske koden, noe som kan være en svært krevende oppgave. Prinsippet går ut på at man må forstå at talestrømmen er segmentert, altså den er «...delt i små biter, fonemer, som er innfanget og gjengitt i form av bokstaver» (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 13). Videre i Lundberg og Herrlin (2008, s. 13) kommer det frem «For å forstå hvordan bokstaver kan representere språklyder, må en forstå at de talte ordene kan deles opp i

biter av fonemstørrelser». Det vil si at man må rette oppmerksomheten bort fra innholdet i det som blir sagt og betydningen til hvordan det blir sagt, hvordan det lyder og hvilke lyder et ord består av. Hvis et barn ikke er kommet så langt i utviklingen av fonologisk bevissthet, vil det det føre til at det er vanskelig å avkode skrevne ord. Det er derfor viktig å vurdere hvor langt barnet har kommet, for å så legge til rette for øvelser og leker for å videreutvikle ferdigheten. For eksempel gjennom å klappe stavelser, lytte ut lyder og rim (Lundberg & Høien, 2012, s. 257-259). Dette er noe som barnet utvikler gjennom øvelser og leker, men også gjennom forsøkene på å skrive og å lese skrevne ord. «Selv om et barn ikke har en velutviklet fonologisk bevissthet, kan det altså komme i gang med ordavkodingen, noe som i sin tur stimulerer utviklingen av fonologisk bevissthet. Som allerede nevnt er det en gjensidighet i utviklingen» (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14).

### **2.3.5 Automatisering av avkoding**

Lundberg og Høien (2012, s. 267) poengterer at leseferdigheten læres, den må også automatiseres, i høyeste grad avkodingen. Videre forteller de at gode lesere karakteriseres ved at de har tilegnet seg et stort antall ordbilder som de kan identifisere hurtig og korrekt. Lyster (2012, s. 70) forteller at den desidert beste formen for å øke leseflyt og lesehastighet effektivt er repetert lesing. Formen gjelder også for de elevene som strever, da de ofte unngår å lese og leser derfor ikke mer enn de må. Repetert lesing brukes oftest i form av gjentatt lesing av ord og tekster, men kan også foregå gjennom oppgaver som repeterer koblingen mellom bokstav og lyd.

En øvelse som viser seg å gi gode resultater når det kommer til parate ordbilder, er memoryspill. Spillet fungerer på samme måte som memoryspill med dyr, bare med ord. Dette kan være med på å gi motivasjon og styrke selvbildet av opplevelsen og følelsen av å vinne. Det finnes mange forskjellige måter å gjøre det på, man kan for eksempel lage selv der man varierer ord ut fra interesse og alder, eller bruke ferdiglagde. Et eksempel på dette er å bruke memoryspillet «Huskesnu» som inneholder 288 høyfrekvente ord og ortografiske mønstre. Bruk av memory vil gjøre det lettere for eleven å tilegne seg ortografisk lesing og skriving (Lundberg & Høien, 2012, s. 269-270).

### 2.3.6 IKT

Bruk av PC og ulike programmer kan være motiverende for elevene og vil kunne gi dem den treningstiden de trenger for å automatisere ulike ferdigheter. Mye av årsaken til dette er at konteksten treningen foregår i, er annerledes enn det den ville ha vært uten pc. Det finnes mange ulike programmer som kan brukes for elever med lese- og skrivevansker, slik som E-lector, som er et treningsprogram for alle prosesser i lesingen. Her blir tekst koblet opp mot en talesyntese, og som kan benyttes helt ned på enkeltlydnivå (Lyster, 2012, s. 92) Det å høre hva man skriver gjør at det kan være lettere å høre sine egne skrivefeil (Solem, 2015, s. 83) Videre har vi for eksempel LingDys som er spesielt utviklet mot elever med lese- og skrivevansker. Programmet eller verktøyet har flere funksjoner, slik som stavekontroll, ordbøker, ordfullføring, skjermleser og kunstig tale(talesyntese). Det er ingen fasit på hvilket program man skal bruke, da det må tilpasses opp mot det som fungerer best for eleven og læreren (Lyster, 2012, s. 92).

Bruk av IKT kan gi elevene mulighet for å videreutvikle den grunnleggende ferdigheten digital kompetanse, og ikke minst utvikle lærerens kompetanse. IKT kan gi elever mer treningstid og erstatte læreren på en effektiv måte når tiden ikke strekker til (Lyster, 2012, s. 93). I Solem (2015, s. 80) kommer det frem hvor viktig det er å ikke ha den misoppfatningen at bruk av IKT, fører til at elever ikke lærer basisferdighetene (lesing og skriving) skikkelig, men heller at bruk av IKT er en egen ferdighet. Denne ferdigheten er helt avgjørende for elever som sliter med spesifikke vansker. Det poengteres at datamaskiner er et praktisk verktøy og gjør at de fleste skriveoppgaver mer effektivt og kan forenkles andre oppgaver. Et sitat som virkelig får frem hvorfor IKT i skolen er viktig er fra leder av Dysleksi Ungdom, Marianne Kufaa Sæterhaug (Solem, 2015, s. 81):

Da jeg ble spurt hvordan en skolehverdag uten datahjelpemidler ville ha vært for meg måtte jeg virkelig tenke. Kort sagt ville min skolehverdag uten noen datahjelpemidler vært veldig vanskelig og utrolig utfordrende. Jeg ville hatt store problemer med å henge med i undervisningen. Jeg ville brukt mer tid og energi på lekser. Jeg ville ikke opplevd mestring. Å oppleve mestring gir selvtillit og uten en god selvtillit gir plutselig livet liten mening. Uten mestring i skolen ville jeg mest sannsynlig sluttet på skolen. Jeg kan si med sikkerhet at uten datahjelpemidler ville jeg aldri ha vært der jeg er i dag.

I sitatet ser vi et direkte resultat av bruken IKT i skolen og hvorfor det er viktig. Elever som lærer seg tidlig å nyttiggjøre seg av IKT opplever mestring, selvstendigjøring og selvaksept. Dette gir dem muligheten til å delta i informasjonsfag, i tillegg til at elevene lærer seg teknikker

som er avgjørende for fremtidig arbeidsliv. Det er noe som læreren må ha forståelse for og må derfor gi elevene muligheten til å kompensere på den måten. Læreren må ikke la seg skremme av det tekniske, da det er helt greit at elevene kan mer enn læreren. Disse hjelpemidlene har likevel ingen verdi hvis ikke elevene lærer seg å bruke hjelpemidlene på en god måte, samtidig som at faglærer og foreldre bør ha kjennskap til programmene (Solem, 2015, s. 81).

### **2.3.7 God begrepskunnskap og allsidig bakgrunnskunnskaper**

Årsaken til at mange svake lesere har et dårlig utviklet ordforråd, er fordi de leser lite og mangler gode strategier for å utvikle et godt ordforråd. Man kan derfor si at de er fanget i en vond sirkel som kan være vanskelig å bryte. For å lære betydningen av ulike begreper, må leseren enten få begrepene forklart eller at de selv klarer å se dem i en meningsfylt sammenheng. Det gjør at de nye begrepene blir leserens eiendom, ved at de kobler begrepene sammen med erfaringer som leseren selv har gjort. Det kommer frem at elever lærer i gjennomsnitt ca. 3000 nye ord per år, noe som naturligvis ikke kan læres gjennom bare undervisning, da de må lære det meste på egenhånd. Som lærer er målet å gi elevene gode nok strategier som gir dem muligheten til å tilegne nye begreper på egenhånd. En metode som blir mye brukt i møte med nye ord er at læreren forklarer ordene før eleven begynner med lesingen. Dette er en fremgangsmåte som man bør være litt forsiktig med, da det kan føre til at ordene blir tatt ut av sammenhengen i forklaringen og gir liten effekt. Det er også viktig at elevene får øvelse i å tilegne seg kunnskap om ordene ut fra det innholdet og de opplysningene som kommer frem i teksten (Lundberg & Høien, 2012, s. 278).

Forskning viser at ordforrådet øker mye raskere dersom den tradisjonelle definisjonen av ordet byttes ut med mer utdypende forklaring på hva det betyr. Dette gjelder både for elever med dysleksi og elever med normal leseferdighet. Dysleksi gjør også at elevene «leser lite jevnført med sine jevnaldrende. Dermed mister de også muligheten til å bygge opp allsidige begreper» (Lundberg & Høien, 2012, s. 278). Lundberg og Høien skriver videre at skriftspråket inneholder andre begreper enn de som tradisjonelt blir brukt i muntlige samtaler. Elever får derfor mulighet til å utvikle nye skjemaer med nye begreper og erfaringsbakgrunner gjennom skriftspråket. Dette er utfordrende for elever med dysleksi å tilegne seg denne kunnskapen, da de har manglende leseerfaring (Lundberg & Høien, 2012, s. 278-279).

Elevers forståelse av innhold og mening i møte med tekst er avhengig av den bakgrunnskunnskapen de tar med seg. Bokstaver og ord har ikke noe innhold i seg selv. Det er først i møtet med en meningsøkende leser at ordene får sitt innhold. For at en leser skal kunne forstå det en leser, må man knytte innholdet i teksten til de bakgrunnskunnskapene som man allerede har (Lundberg & Høien, 2012, s. 279). Det å forberede elevene på lesingen gjennom samtaler om innhold og deres erfaringer bidrar til at elevene utvikler og aktualiserer det som skal leses, samt begreper som hjelper dem å tolke teksten. Dette kan kalles å gi elevene et «veikart». Her er det viktig å huske på at lesesvake elever ikke alltid ser forbindelsen mellom det de leser og den kunnskapen de har fra før. Denne fremgangsmåte er derfor med på å hjelpe elevene med å se sammenhengen. Det å for eksempel gi elevene et innblikk i hovedpersonene i en fortelling kan minke risikoen for å havne på feil spor og forvirring, men øker heller forståelsen av teksten. Når det kommer til elever med dysleksi så trenger dem ofte ekstra hjelp for å lære seg strategier for å øke leseforståelsen. Eksempler på dette kan være samtaler med medelever før lesningen og sjekklister (Lundberg & Høien, 2012, s. 279-280).



## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg begynne med å redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Videre i kapitlet vil jeg beskrive metode for innsamling av data, analysemetode og analyseprosess. Avslutningsvis vil jeg drøfte studiens kvalitet gjennom forskningsetikk, validitet og reliabilitet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Forskningsspørsmålet «Hva gjør lærere for å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?» tar utgangspunkt i lærenes handlinger og refleksjoner, og er derfor ikke målbart. Ut fra dette kan man si at min vitenskapsteoretiske forankring ligger innenfor en hermeneutisk tilnærming. En hermeneutisk tilnærming baseres på fortolkning av data, spesielt data i tekstformat, slik som historiske dokumenter. Utskrifter fra intervjuer og data fra observasjoner kommer også innenfor denne tilnærmingen (Befring, 2015, s. 110). Denne metoden bygger på en subjektiv fortolkende prosess som skal bidra til økt forståelse av teksten, som kalles den hermeneutiske sirkel, som handler om at man har en veksling mellom forutforståelse og innhenting av ny erfaring (Befring, 2015, s. 20-21). Forutforståelsen er teoretisk kunnskap og tidligere erfaringer om tema. Ut ifra forskningsspørsmålet ser jeg det som relevant å bruke intervjuer for å innhente data. Jeg kan derfor plassere studien innenfor en hermeneutisk tilnærming, da mine funn må tolkes og vurderes. I tillegg har jeg tatt utgangspunkt i en fenomenologiske tilnærmingen som omhandler menneskers forståelse av seg selv, deres livssituasjon og deres oppfatninger av opplevelser og erfaringer (Befring, 2015, s. 109). Dette ser jeg som svært relevant for å kunne svare på forskningsspørsmålet, da jeg gjennom min metode kommer inn på informantenes opplevelser, erfaringer og forståelsen av seg selv.

For å få svar på forskningsspørsmålet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Dette fordi jeg prøver å gå i dybden i forståelsen av det jeg forsker på gjennom de kvalitative metodene som jeg valgt, som vil bli presentert i neste kapittel sammen med utvalget (Bjørndal, 2013, s. 29-30). En kvalitativ metode innebærer å fremheve prosesser og mening, som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens, mens den kvantitative metoden fokuserer på variabler nærmest uavhengige av den samfunnsmessige konteksten (Thagaard, 2013, s. 16). En kvalitativ forskningsmetode er derfor mest hensiktsmessig, da jeg ser på hva lærere gjør, altså handlinger,

ikke tall. Gjennom kvalitativ forskning fanger man opp intensjoner og personlige holdninger hos det som studeres, samt deres involvering og engasjement. En kvalitativ metode kan gi gode vilkår for å nå inn i kjernen av informanter ved at du både kan se det som uttrykkes muntlig og skriftlig, men også gjennom handlinger (Befring, 2015, s. 112).

## **3.2 Metode for innsamling av data**

I dette kapittelet vil jeg presentere valg av metode for innhenting av data, redegjøre for utvalg og tilgjengelighet og hvordan jeg gjennomførte intervjuet.

### **3.2.1 Semistrukturert intervju og utforming av intervjuguide**

Ifølge Thagaard (2013, s. 58) er intervju som metode særlig egnet for å innhente informasjon om hvordan informantene som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. For å svare på forskningsspørsmålet har jeg valgt å bruke et semistrukturert intervju som min metode. Semistrukturerte intervjuer har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmål, tematikk og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg valgte semistrukturert intervju på bakgrunn av at jeg ønsket at informantene ikke ble begrenset av intervjuguiden, da lese- og skrivevansker er et stort tema og med mange forskjellige vinklinger. Semistrukturert intervju bidrar derfor til at jeg kan få mange forskjellige tolkninger av spørsmålene som stilles.

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (Vedlegg nr. 1) med åpne spørsmål som dreide seg om informantenes erfaring rundt arbeidet med elever med lese- og skrivevansker. Når jeg laget guiden tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålet og avklarte hvilken informasjon intervjuene mine skulle skaffe. Informasjonsbehovet for studien innebar å avdekke hva lærere gjør for å tilpasse opplæring for elever med lese- og skrivevansker. For å svare på dette lagde jeg åtte spørsmål. Spørsmålene var utformet slik at jeg fikk flere vinklinger inn til tema, for eksempel spørsmål om deres utdanning, hvordan elevene responder på tiltakene, hva mener de er viktig osv. Dette ble gjort med hensikt for å få frem mest mulig informasjon om deres erfaringer og hvordan de arbeider med elever med lese- og skrivevansker. Jeg ønsket å stille åpne spørsmål, slik at jeg unngikk ledende spørsmål som ledet informantene i en bestemt retning. Arbeidet med intervjuguiden bidro til å heve den interne validiteten i studien, da intervju var en utmerket metode for å innhente data om lærernes erfaringer og refleksjoner rundt elever med lese- og skrivevansker. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.4.2.



### **3.2.2 Utvalg og tilgjengelighet**

For å svare på forskningsspørsmålet trengte jeg informanter med relevant erfaring i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Sammen med veileder valgte vi ut noen skoler fra både Nordland og Troms som utgangspunkt. Jeg laget dermed et kort informasjonsskriv som jeg sendte til rektor på de respektive skolene, der jeg informerte om mitt prosjekt og hvilken type lærere jeg var ute etter. Kriteriene mine var ganske åpne, men med noen kriterier for å sikre et representativt utvalg. Jeg søkte derfor etter lærere som hadde en eller annen form for erfaring rundt elever med lese- og skrivevansker. Gjennom rektorene fikk jeg tilgang til tre forskjellige lærere fra to skoler som ønsket å delta. Denne måten å rekruttere informanter på kalles «snøballmetoden». Metoden bygger på at man først kontakter personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for forskningsspørsmålet og som deretter henviser deg til flere relevante informanter (Thagaard, 2013, s. 61-62). Jeg hadde derfor et «strategisk utvalg», da jeg som forsker selektivt valgte informanter som hadde god kunnskap om tema (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg endte til slutt med tre informanter fordelt på to byer i Norge, der alle lærerne hadde lang erfaring i skolen. Lærerne har på mange måter lik utdanning, men med forskjellige kombinasjoner av fag og erfaring.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervju**

I tråd med retningslinjene til NSD Personvernombudet for forskning (Vedlegg nr. 3), utarbeidet jeg et informasjonsskriv (Vedlegg nr. 2) til informantene. I dokumentet opplyste jeg om formålet for studien, hvem som er ansvarlig for forskningsprosjektet og hvorfor de aktuelle lærerne får spørsmål om å delta. Videre forteller jeg at det er frivillig deltakelse, og hva det innebærer i å delta. Informantene hadde derfor muligheten til å trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. I informasjonsskrivet kommer det også frem hvordan datamaterialet vil bli behandlet i etterkant av intervjuet. Informantene ble forespurt om å delta i forskningsprosjektet gjennom e-post der jeg presenterte meg selv og la ved informasjonsskrivet. Samtykkeskjema ble signert i forkant av intervjuene.

Jeg opplevde at det var flere lærere som ønsket å forberede seg i forkant til intervjuet for å samle tanker og tenke over hva de synes er viktig å ta med. De begrunnet dette med at tema lese- og skrivevansker er et utrolig stort tema og innebærer mange forskjellige vinklinger. Informantene fikk derfor intervjuguiden tilsendt i forkant av intervjudagen og alle møtte svært

godt forberedt. Før hvert intervju informerte jeg også om deres taushetsplikt, for å sikre at ingen elever kunne identifiseres i intervjuet og i datamaterialet.

Intervjuene ble gjennomført i slutten av februar 2019 ved personlig og direkte kontakt med informantene på deres respektive skoler. Alle intervjuene ble tatt opp ved lydbåndopptaker. Alle informantene samtykket til dette både i informasjonsskrivet og i forkant av intervjuet. Hvert intervju varte i gjennomsnitt i 35 minutter.

I selve intervjuet opplevde jeg stemningen som god med mye latter og alle lærerne var trygge og komfortabel med å snakke om deres erfaringer innenfor tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker. Jeg merket ikke at det var noen lærere som holdt tilbake informasjon under intervjuet og alle delte relevant erfaring for studien. Informantene ga konkrete eksempler på hva de gjør for å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker, uten å komme inn på enkeltelever som kunne identifiseres. De var også svært grundige i deres forklaringer, da de hele tiden hadde vekt på hva, hvordan og hvorfor de vektlegger de ulike metodene som kom frem i samtalen. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til konkrete hendelser opplevde jeg en større forståelse for situasjonene og deres arbeid.

### **3.3 Analyse**

I denne studien har jeg en hybrid mellom en deduktiv og en induktiv tilnærming til det jeg forsker på. Det vil si at jeg starter med en deduktiv tilnærming der jeg tar utgangspunkt i teori om lese- og skrivevansker og tilrettelegging ut i feltet. Underveis får jeg observasjoner som fører til at jeg må gå inn i ny teori eller grundigere inn i den kjente teorien for å forstå observasjonene. Det er derfor en interaksjon mellom en deduktiv og en induktiv tilnærming i studien, som er i tråd med Postholm (2010, s. 56-57). Analysen av datamaterialet som fremkommer i intervjuene baserer seg på en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming fokuserer på menneskers forståelse av seg selv, deres livssituasjon og deres oppfatninger av opplevelser og erfaringer til det som undersøkes (Befring, 2015, s. 109). Jeg har i analysen fokusert på å fremstille informantene så direkte som de fremstår i intervjuet, for å så tolke og drøfte resultatet opp mot teorien som fremkommer i kapittel 2.

Jeg startet å transkribere intervjuene rett etter hvert intervju, dette for å sikre at informasjon som kom frem og selve situasjonen var friskt i minne. Det gjorde det lette for meg å huske tilbake til informasjon som jeg bet meg merke i under selve intervjuet. Intervjuene ble

transkribert så å si ordrett, men på bokmål. Jeg valgte å ta bort ord og setninger som ikke var relevant for det informantene ville frem til. Jeg gjennomførte også en parallellgjennomgang<sup>1</sup>, der jeg gikk gjennom intervjuene og transkripsjonene i etterkant for å forsikre meg at jeg siterte informantene korrekt og ikke utelatte relevante utsagn.

Gjennom en induktiv analyseprosess, tok jeg for meg det som kom frem i datamaterialet og knyttet dette opp mot et allerede etablert teoretisk rammeverk (Postholm, 2010, s. 56-57). I analyseprosessen bruker jeg åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Åpen koding går ut på at man setter navn på og kategoriserer fenomener. Her stiller man spørsmål, og utfører sammenligninger ved ulike deler av datamaterialet, som er to strategier innenfor åpen koding. En måte å utføre en åpen koding på er å analysere et dokument i sin helhet, der man stiller seg spørsmålet «hva er det som skjer her?» (Postholm, 2010, s. 88). I mitt tilfelle er dette ut fra intervjuer med ulike lærere i skolen. Neste steg i analyseprosessen er aksial koding, der målet er å spesifisere en kategori eller et fenomen ved hjelp av ulike forhold som skaper dem. I mitt tilfelle koblet mine funn, på hva lærerne gjør for å tilpasse undervisningen for elevene, opp mot de kategoriene som er definert. Dette gjør jeg ved å lage subkategorier (Postholm, 2010, s. 88-90). I prosessen med åpen og aksial koding vil jeg tidlig danne meg en oppfatning på hvordan disse kategoriene henger sammen. Jeg velger deretter å gå over til selektiv koding, der målet er å finne kjernekategoriene i datamaterialet og systematisk relatere dem til andre kategorier. Kjernekategoriene representerer forskningens fokusområde (Nilssen, 2012, s. 79).

Det praktiske arbeidet gikk ut på at jeg i etterkant av transkriberingene brukte Nvivo Pro 12 til å kode datamaterialet. Jeg startet med å lage meg noen koder ut fra de notatene og refleksjonene jeg gjorde meg ved å lese datamaterialet. Deretter gikk jeg gjennom et og et intervju der jeg så etter koder som gikk igjen og som kunne belyse forskningsspørsmålet. Kodene som jeg til slutt endte opp med, representerer informantenes erfaringer og meninger som kom frem i intervjuene, som til slutt ble strukturert under kjerne kategorier. Resultatet vises i følgende tabell:

---

<sup>1</sup> En parallellgjennomgang handler om å sikre datamaterialet ved å høre gjennom lydopptakene samtidig som en leser gjennom transkripsjonene (Befring, 2015, s. 56).

<b>Kjerne kategorier (selektiv koding)</b>	<b>Aksial koding</b>	<b>Åpen koding</b>
<b>Kategori 1: Tiltak</b>	Elev Tilrettelegging Klasserommet Skolen	Ressurser Organisering Klasseledelse Trygghet Klassemiljø Foreldre Forberedelse
<b>Kategori 2: Motivasjon og mestring</b>	Tilrettelegging Tiltak Motivasjon	IKT Foreldre Relasjon Forventninger Interesser
<b>Kategori 3: Elevens utvikling</b>	Leseformelen Intensiv undervisning	Tidlig innsats Avkoding Forståelse Lese og skrivekurs

### 3.4 Studiens kvalitet

#### 3.4.1 Forskningsetikk

I dette prosjektet kommer jeg tett innpå lærere, som vil si at det spesielt viktig med god dømmekraft. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, eller forkortet NESH har vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer som skal følges. Disse retningslinjene kan deles inn i tre deler:

1. Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi.
2. Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv.
3. Forskerens ansvar for å unngå skade.

Innenfor disse tre punktene er flere ting som jeg må tenke på, da spesielt med tanke på informert samtykke, da lærerne må skrive under et informasjonsskriv der de sier seg villig til å delta i studien. Deltakerne skal oppleve at de får tilstrekkelig med informasjon og hva som inngår i studien. De skal også oppleve en handlefrihet uten ytre press når det gjelder deltakelse eller ikke. Informert fritt samtykke skal sikre informantenes frihet, selvbestemmelse og råderett over eget liv i forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 14). Dette kan sees i sammenheng med Utdanningsforbundets «lærerprofesjonens etiske plattform». Den tar for seg grunnleggende verdier og etiske ansvar i lærerprofesjonen, for eksempel menneskerettigheter, likeverd, respekt, og hvordan de punktene i møte med elever, foresatte, kollegiet og samfunnet skal opprettholdes. Alle lærere har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper (Utdanningsforbundet, 2012). Prosjektet er godkjent av NSD Personvernombudet for forskning (Vedlegg nr. 3) på bakgrunn av disse prinsippene.

### **3.4.2 Reliabilitet og validitet**

I kvalitativ forskning vurderes prosjektets reliabilitet av studiens pålitelighet og resultatenes gjennomsiktighet og troverdighet. Reliabilitet er knyttet til nøyaktigheten av studien, og hvordan forskere i forkant, underveis og i etterkant begrunner og reflekterer over valgene som er tatt (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 250 og 357). Thagaard (2013, s. 202) diskuterer studiens gjennomsiktighet ved å reise spørsmålet om hvorvidt en annen forsker vil kunne få frem samme resultat ved bruk av samme metoder. Hvis dette er mulig er studien repliserbar.

I arbeidet for å styrke studiens reliabilitet har jeg foretatt en rekke metodiske valg og vurderinger. I arbeidet med intervjuguiden forsøkte jeg å formulere åpne og frie spørsmål som ikke var ledende, slik at jeg ikke påvirket informantenes meninger med mine tolkninger. Ledende spørsmål kan ifølge Kvale mfl. (2015, s. 201) påvirke svarene som informantene gir og dermed gyldigheten i datamaterialet. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet for å forsikre meg at jeg forstå deres meninger korrekt. Jeg valgte å sende intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuene, noe som ga et positivt utslag, da alle informanter var svært godt forberedt og reflekterte til et intervju som omhandler et stort og bredt område. Under intervjuet gjorde jeg lydopptak, som jeg i etterkant transkriberte. Når transkripsjonen var ferdig gjennomførte jeg en parallellgjennomgang for å sikre meg at jeg fikk alle utsagn korrekt. Ifølge Grønmo (2016, s. 249-250) kan slike tiltak bidra til å styrke studiens reliabilitet. Dette er også

i tråd med Postholm, Jacobsen og Søbstad (2018, s. 224), da jeg som forsker reflekterer over min påvirkning og valgene som er tatt, samtidig som at jeg gjør forskningsprosessen synlig for andre.

Validitet handler om hvor relevant den innsamlende dataen er i forhold til det som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det finnes flere former for validitet, intern og ekstern validitet. Intern validitet er å vurdere i hvor stor grad resultatene gyldige, både for utvalget og forskerens mål med studien (Thagaard, 2013, s. 202). Jeg valgte å sette noen kriterier for valg av informanter for å sikre at utvalget var representativt til å svare på forskningsspørsmålet. Jeg opplevde alle informanter som trygge i intervju situasjonen og delte relevant informasjon og erfaring med hvordan de arbeider med elever med lese- og skrivevansker. I analysen har jeg presentert kjernen i datamaterialet gjennom utvalgte sitater for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Disse tiltakene bidrar etter min mening til å styrke den indre validiteten i studien.

Ekstern validitet handler om hvorvidt resultatet kan generaliseres til å gjelde for andre enn kun utvalget (Thagaard, 2013, s. 202). I og med at jeg benyttet meg av et lite utvalg med få informanter blir det vanskelig for meg å generalisere resultatene, men jeg forsøker å heve validiteten ved studien ved å ha noen kriterier for utvalget, som nevnt tidligere. Målet med studien er å få innblikk i hva lærere gjør for å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Ved å diskutere egne funn opp mot forskning og teori så tenker jeg at studien likevel være interessant og bidra til økt kunnskap om temaet. Selv om resultatene ikke kan generaliseres til å være representative til en større gruppe, kan de være til inspirasjon for andre.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere empirien som fremkom i analysen av intervjuene og koble funnene opp mot teorien som presentert i kapittel 2 for å kunne besvare forskningsspørsmålet «Hva gjør lærere for å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?». Jeg starter med å ta for meg kategori for kategori hvor jeg vil presentere sitater fra informantene, tolke og drøfte dem opp mot det teoretiske grunnlaget i hver kategori. Hver kategori inneholder flere underkategorier. Jeg ser det derfor som hensiktsmessig å strukturere dem med overskrifter for å få struktur i drøftingen. Avslutningsvis vil jeg samle trådene i en oppsummering.

### 4.1 Kategori 1: Tiltak

Denne kategorien omhandler klasseledelse, klassemiljø og samarbeid med hjemmet. Intervjuguiden stiller ikke noen spesifikke spørsmål som gir de svarene som jeg har fått, da spørsmålene var svært åpne. Likevel kom alle informanter inn på disse faktorene som nevnt ovenfor.

#### 4.1.1 Organisering og ressurser

Informantene forteller om hvorvidt eleven skal være i klasserommet eller ikke. Her kommer L1 og L3 inn på to helt forskjellige vinklinger der L1 sier:

... det har jo vært i mange år et sånt mantra at elevene ikke skal ut av klassen fordi det er stigmatiserende. Jeg er ikke enig det. Jeg tenker at det faktisk er mer stigmatiserende å være en klasse der det blir så synlig hva du ikke får til.

L3 svarer:

Dette kan variere litt fra elev til elev, noen synes det å bli tatt ut er veldig fint og få litt mer ro rundt situasjonen og få en nær kontakt med lærer, mens noen liker det ikke, da de vil være sammen med gruppen sin. Føle den store tilhørigheten der og føler stigmatisering ved å bli tatt ut av gruppa. Dette må skje i samarbeid med eleven.

L1 mener det er mer stigmatiserende å være i et klasserom hvor det blir synlig hva du ikke kan, og vil derfor gi elevene muligheten til å være utenfor klasserommet. Det samme mener L3, men legger vekt på at det er elevens valg hvorvidt man skal bli tatt ut eller ikke, da det kan være stigmatiserende. Informantene uttrykker videre en frustrasjon over ressurser der L2 sier: «Ressurser, blir hele tiden en tanke om at vi vil ha mer. Fordi vi ser hva vi kunne ha gjort for å få den eleven enda lengre opp ikke sant?». L1 viser til STL+ der: «Noen mener at vi skal ha en time hver dag, men det har ikke vi kapasitet til. Men jeg tror vi får det bra til.» L3 mener at de

hadde fått enda mer til hvis man hadde hatt: «Større voksentetthet som åpner opp for mer trening. Det er jeg ikke noe i tvil om. Særlig de som trenger noe litt annerledes enn det gjennomsnittet trenger. Mer tid per elev». Helt til slutt forteller L1 om bruk av assistenter, da det kan være utfordrende:

Et problem med dette er når det er fravær så blir disse lærerne tatt bort fra elevene. Da kan det bli satt inn en assistent ellers så blir eleven værende i klassen. Det kan fort bli sårbart og elevene ikke får den kontinuiteten som de trenger, spesielt med langtidssykemelding eller langtidssfravær.

#### **4.1.2 Klasseledelse og trygghet**

Alle informanter var svært opptatt av å skape trygghet og et godt klassemiljø for alle elever. L1 presiserer dette ved å si: «...gi dem en forståelse for at alle er forskjellige og at jeg er gode på forskjellige ting og at dette blir en aksept i klassen». L2 utfyller viktigheten av trygghet ved å presentere et eksempel på hvordan man kan skape det. L2 sier:

Også det med for eksempel at vi skal ha en historisk tekst som vi skal lese. Så er det å ha lest teksten før undervisningen sammen med eleven med vansker. Da er elevene forberedt til det som kommer i klasserommet, de kan være aktiv og deltakende på en tekst som de andre elevene i klasserommet ikke har hørt/lest. Så på den måten kan de være mer aktiv enn det de kanskje ellers ville ha vært.

Det L2 får frem i dette sitatet er viktigheten av å gi elevene muligheten til å stille forberedt til undervisningen for å skape en større deltakelse og trygghet i klasserommet. L2 mener at dette også er svært viktig for motivasjonen «... ser du med en gang at de blir motiverte for faget, større selvtillit og ikke angstfull i klasseromssituasjonen. Dette synes jeg er viktigere enn noe annet.» L2 avslutter dette avsnittet ved å si: «De sitter med avslappede skuldre, et smil og er klar til timen og de har mye større selvtillit i faget. Det har så utrolig mye å si de gangene vi klarer å være i forkant på de tekstene.»

L2 kommer også inn på hvordan du som lærer opptrer i klasserommet påvirker elever med lese- og skrivevansker. L2 sier:

Det er viktig å tenke på hvordan du løfter elevene opp. Det å se i et hvert svar, selv om du tenker at det var ikke helt det du var ute etter, så klarer du å finne noe som er rett i det svaret. For eksempel: «Så flott Per, kjempebra at du la merke til det» og løfter på den måten eleven opp. I mange tilfeller der du klarer å løfte dem opp, at de får en sånn tillit til deg og uansett om jeg rekker opp hånden, så vet ho frøken at ho passer meg, ho holder meg, ho løfter meg. Det er ikke noe som heter et galt svar i et klasserom. Og det tenker jeg det må være en kultur for og at en som lærer legger listen for det. Sånn skal det være. Det er hvordan du som lærer håndterer elevene i klasserommet som er avgjørende på hvordan andre ser på deg. Det tror jeg kanskje er



den viktigste motivasjonsfaktoren hos alle sammen, uansett om man har lesevaner osv. Så tror jeg det er denne biten som er det viktigste for læring. For at læring skal skje og utvikling. Det ligger ikke bare faglig utvikling i det, men mye sosial utvikling også.

L2 tar frem betydningen av hvordan du som klasseleder påvirker miljøet i klasserommet gjennom å skape god tillit mellom lærer og elever, som igjen løfter elevene opp, samtidig som at man skaper kultur der det ikke finnes noen gale svar. Læreren mener at dette er kanskje den viktigste motivasjonsfaktoren for alle sammen, samtidig som at trygghet og et godt miljø er avgjørende for at læring og utvikling skal skje. Dette kan kobles direkte opp mot relasjoner, der L1 sier:

Dette er noe jeg brenner veldig for fordi vi ser jo de elevene som kommer sent inn i det, sitter med mange nederlag. Som gjør at de kan sitte med en vegring og tror at de ikke kan noe. Jeg får ikke til. Og da kommer relasjonsbyggingen inn. Man må bli kjent med elevene og man må vite hvem de er og faktisk kjenne foreldrene godt og så hvis det er mulig.

L2 utdyper dette ved å si:

Du må være god på relasjon og du må ha en nær dialog med eleven, slik at eleven tørr å være ærlig med deg og si ifra om det som er vanskelig. Du som lærer må også være på i alle arbeidssituasjoner i klasserommet, da det fort kan vises når dette blir for mye og for vanskelig for eleven og de begynner å gi opp. Det tror jeg er kjempeviktig at man er litt på.

I disse to sitatene ser jeg at relasjoner er en faktor for å kunne tilpasse undervisningen for elevene, som igjen bidrar til videre utvikling, motivasjon og mestring.

### **4.1.3 Foreldre**

I intervjuene kommer det frem hos alle informanter at et samarbeid med foreldre er viktig, men ikke alltid enkelt. L3 uttrykker: «Dette kan variere fra familie til familie. Noen ganger er samarbeidet svært bra mens andre ganger skulle man ha ønsket et mer tettere forhold». L1 sier: «Det å ha en god samtale med foreldrene og gi deg muligheten til å vite hva vi faktisk gjør på skolen og at man stiller forventninger til at ting blir fulgt opp i hjemmet.» L2 utdyper ved å fortelle hvorfor foreldrene er viktig:

Det å ha foreldrene med på laget med tanke på tilpasninger er kjempeviktig. I noen tilfeller så er elevene så trygge på foreldrene, at lesingen blir en finere aktivitet i den relasjonen enn med noen andre. Og hvis man klarer å få foreldrene med på laget, at man klarer å legge opp til at i å skrive og leseopplæringen så er de aktive deltakere. Det tror jeg kan være en viktig bidragsyter til at elevene kommer seg videre, også faglig. Det er også viktig for eleven å se at foreldrene er opptatt i hvordan de har det på skolen i den sammenhengen. Eleven får den støtten de trenger og at foreldrene er på det. Nå er det lese for å forstå, lese for å lære ikke bare lese for å lese og at de skal få med seg innholdet der foreldrene kan være en viktig bidragsyter. I noen tilfeller kan det være avgjørende.

Det jeg ser i disse sitatene er verdien av å ha foreldre med på laget, da de kan støtte opp, skape motivasjon og bidra til en større faglig utvikling.

#### **4.1.4 Drøfting**

Den største utfordringen ved denne kategorien og de som kommer, er at de er svært omfattende og inneholder mange elementer. Likevel henger alt sammen og påvirker hverandre på ulike måter. Jeg velger derfor å strukturere drøftingene med overskrifter i kursiv.

##### *Organisering og ressurser*

I presentasjon ovenfor tar jeg først frem hvorvidt elevene skal være i eller utenfor klasserommet. Det som er interessant her er at L1 og L3 opptrer som to motpoler, der L1 mener det er mer stigmatiserende å være i et klasserom der det blir tydelig hva du ikke kan. L3 mener derimot at det er stigmatiserende å bli tatt ut av klasserommet, da det kan påvirke tilhørigheten i klassen. Jeg tror likevel at begge informantene er åpne for begge løsninger, så lenge det er i samarbeid med eleven. Ifølge Lyster (2012, s. 94) finnes det ikke et fasitsvar på hvor arbeidet skal foregå, men er avhengig av skolens ressurser og tilgang til spesialpedagoger og andre lærerressurser. Dette ser jeg også i datamaterialet når L2 sier: «Ressurser blir hele tiden en tanke om at vi vil ha mer. Fordi vi ser hva vi kunne ha gjort for å få den eleven enda lengre opp ikke sant?». Det samme uttrykker L3 når læreren sier at en «større voksentetthet åpner opp for mer trening» og ønsket om «mer tid per elev». I selve intervjuet oppfattet jeg det ikke slik at lærerne følte på en stor mangel på ressurser, men de var heller bevisst på hvor stor betydning skolens ressurser påvirker elevenes utvikling. Spesielt de som trenger ekstra oppfølging. Min erfaring fra praksis og som tidligere ansatt i skolen, er at lærere ofte er alene i klasserommet med et gjennomsnitt på 20 elever. Da er det vanskelig som kontaktlærer å gi elever som trenger en til en undervisning. I teorikapitlet kommer det frem at bruk av assistenter nødvendigvis ikke påvirker resultatet av undervisningen, men må sees i lys av konteksten til opplegget. Assistentene må derimot være godt trent i det arbeidet som skal utføres og lærer og eventuelt spesialpedagog må ha hovedansvaret for undervisningsopplegget (Lyster, 2012, s. 95-96). L1 snakker litt om bruken av assistenter når det kommer til sykefravær. Hun sier at enten så blir eleven værende i klassen eller så blir en assistent satt inn i en til en, eller gruppeundervisningen. Her påpeker hun at det fort kan bli sårbart og mangel på kontinuitet for eleven. Denne problematikken støtter det Lyster (2012, s. 96) sier når forfatteren forteller om at assistentene

må være godt trent i det som skal utføres og at det er forskjell på type undervisning. En undervisning med svake lesere er enklere å gjennomføre enn med elever med store dyslektiske utfordringer.

### *Klasseledelse og trygghet*

I presentasjon om klasseledelse og trygghet i kapittel 4.1.2 er det flere aspekter som tas frem. Her forteller lærerne om hva de mener er viktig for å skape trygghet og et godt miljø rundt elevene. Den første læreren jeg vil ta frem er L1 når hun forteller om det å skape trygghet og forståelse i klasserommet. L1 mener det å gi elevene en forståelse og en aksept for at alle er forskjellige på mange områder er viktig for å skape trygghet og et godt klassemiljø, som er i tråd med det Bru (2008, s. 141) sier. Forfatteren forteller at det er viktig å skape gode holdninger i klasserommet og forståelse er viktig for å unngå faglige sammenligninger og konkurranse mellom elever. Dette er noe som jeg selv kan kjenne meg igjen i når det kommer til min erfaring med dysleksi. Jeg opplevde det som svært vanskelig når sammenlignet med meg selv med andre elever. I denne sammenhengen kommer L2 inn på en måte som kan minske denne følelsen, og som kan gi en større trygghet i klasserommet. L2 forteller om hvordan det å stille forberedt til undervisning kan påvirke elever med lese- og skrivevansker. Eksemplet som informanten bruker er når elevene skal lese en tekst i klassen. Læreren sier at det å lese teksten i forkant sammen med eleven vil kunne gi dem muligheten til å være aktive og mer deltakende i undervisningen som kommer. Hun utdyper med å si at elevene vil kunne oppleve motivasjon for faget, større selvtillit og motvirke angst i klasserommet. Læreren opplever at elevene smiler mer og har avslappende skuldre når undervisningen starter. Denne måten å skape trygghet på er i tråd med det Lyster (2012, s. 95) sier når hun forklarer at det å stille forberedt kan fremme læring og støtte lesingen. Bru (2008, s. 141) er også inne på dette, men legger til at elevene må få oppleve å lykkes, som vil kunne gi et bedre selvbilde og forbedre flere aspekter med mental helse. Lundberg og Høien (2012, s. 255-256) presenterer ordtaket «nothing succeeds like success» som er i tråd med det de to andre forfatterne er inne på, da ordtaket handler om at man må oppleve å lykkes for at det skal bli suksess. Elever med lese- og skrivevansker har større risiko for å trekke seg tilbake og bli passive i undervisningen og i skolen, ifølge Bru (2008, s. 141). Et eksempel på dette kan være at elevene sitter stille for seg selv og ikke sier ifra når noe er vanskelig. I forhold til høytlesing har jeg erfaring, både fra egen skolegang, men også i praksis, at mange elever teller antall linjer i det som skal leses for å finne ut hva de må lese høyt

for andre. En effekt av dette er at elevene ikke får med seg innholdet i teksten, bare det de skal lese, noe som man kan unngå ved å gjennomgå teksten i forkant.

Informantene snakker mye om hvordan man opptrer som klasseleder og hvordan det påvirker relasjonen mellom lærer og elev. L2 forteller at det å løfte elever og skape trygghet ved at det ikke finnes noen gale svar i klasserommet er viktig for at læring skal skje. Mye av dette handler om det å skape trygghet som jeg diskuterte tidligere, men også mye om relasjonen du som lærer har med elevene. L2 forteller videre at relasjonen mellom deg og dine elever er viktig for at elevene skal kunne være ærlig og si ifra når noe er vanskelig, slik at de ikke begynner å gi opp. L1 utdyper ved å fortelle at elevene kan sitte med mye vegring, som gjør at du må bli kjent med eleven og foreldre hvis mulig. Dette handler mye om tillit. Lundberg og Høien (2012, s. 255-256) forteller at personlige relasjoner er den største faktoren i alle effektive metoder. Forfatterne legger til at det å vise at man bryr seg, viser tillit og varme øker muligheten for utvikling dramatisk. Dette er i tråd med Bru (2008, s. 141) som poengterer at relasjonen til lærer er svært for elever med lese- og skrivevansker. Vi kan tenke oss til at hvis ikke disse lærerne hadde hatt et fokus på relasjoner, vil det ha vært svært mange passive elever som opplever flere nederlag i skolehverdagen, og ikke opplever å lykkes.

### *Foreldre*

I teorikapittel 2.3.2.2 presenterer jeg hvorfor det er viktig å ha et godt samarbeid med foreldre og hvilken betydning det har for elevene. L3 forteller at samarbeidet med foreldre kan variere fra familie til familie, da det noen ganger fungerer svært bra og andre ganger ikke. L1 forteller at en god dialog med foreldre kan gi dem muligheten til å ha innblikk i hva som gjøres på skolen og åpner opp for å stille forventinger til hva som blir fulgt opp i hjemmet. Lyster (2012, s. 96) poengterer at et tett samarbeid med hjemmet er viktig, da foreldrene får muligheten til å gi tilbakemelding på det tilbudet de får. Videre kommer frem i Stortingsmelding nr. 18 fra Kunnskapsdepartement (2010-2011, s. 10) at samarbeidet er viktig for eleven, foreldre og læreren, da dette samarbeidet kan skape motivasjon, gode arbeidsrutiner og trygghet i skolesituasjonen. Det L2 legger vekt på i sin uttalelse er hvorvidt foreldrene er inkludert i det elevenes utvikling. Hun sier at elever med lese- og skrivevansker ofte mer trygge på foreldrene, som gjør at lesingen er en finere aktivitet i den relasjonen. Videre påpeker hun at foreldrene må være inkludert og enig i det som skjer, for å så være viktige bidragsytere i elevens faglige

utvikling. Hvis jeg nå ser tilbake til Stortingsmelding nr. 18, ser jeg at dette henger sammen med hva som skaper elevens motivasjon og hvilke arbeidsmåter som trengs for å skape utvikling gjennom gode relasjoner. De tiltakene som lærer og foreldre gjør sammen har derfor betydning for videre utvikling.

#### **4.1.5 Oppsummering av funn**

Gjennom å ha presentert og drøftet kategori 1: tiltak, ser jeg at lærerne har et bredt område av tiltak som påvirker den enkelte elev, men også hele klassen. Gjennom organisering og tilgang på ressurser ønsker lærerne å gi elever med lese- og skrivevansker et godt og trygt tilbud som fremmer utvikling. Alle tiltak skjer i samråd med eleven og sammen finner de en løsning som fungerer godt, men som er avhengig av ressursene som skolen har tilgang til. Informantene forteller mye om klasseledelse og trygghet og hvordan dette kan påvirke motivasjon og utvikling. Gjennom tiltak som å skape gode holdninger og forberede elevene til undervisning skaper de trygghet og avslappede skuldre, som fører til at elevene er mer aktive og deltakende i undervisningen. Dette fører til at elevene opplever å lykkes i skolehverdagen som igjen påvirker selvtillit og mental helse. I intervjuet og gjennom teori ser jeg at mye er avhengig av den relasjonen du som lærer har med elevene dine. Foreldrene er en viktig støttespiller i elevens utvikling. Gjennom foreldre kan man skape gode arbeidsrutiner og motivasjon som fremmer utvikling, ved at for eksempel lesing foregår i en kjent og trygg relasjon.

## **4.2 Kategori 2: Motivasjon og mestring**

Denne kategorien handler om hva som skaper motivasjon og mestring. I oppsummeringen i forrige avsnitt kommer det frem at de tiltakene som ble gjort på klassenivå også fremmer motivasjon ved å skape trygghet for eleven og opplevelsen av å lykkes. I denne kategorien har jeg valgt å fokusere på lærerne gjør ved bruk av IKT og interesser for å skape motivasjon og mestring.

### **4.2.1 IKT**

L1 har gjennom arbeidet med STL+ erfart:

Så tenkte jeg at jeg skulle stole på magefølelsen og la ungene få skape tekst selv, og det er helt fantastisk å se hva de får til og det er med alle både svake og sterke. Uansett på hvilket nivå du er så er det å oppleve glede viktig. De kommer hoppende inn og spør om de kan få skrive i dag. Bare det å se den gleden er helt utrolig. Dette ser jeg også hos de som jeg vet har det vanskelig ... Fordi det er her spennet vises svært godt. Noen som skriver lange tekster på 20 til

25 ord på en arbeidsøkt på 20 minutter. Mens det er noen som jobber med sine tre ord setninger over dager og uker. Men det er helt greit, fordi alle blir jo ferdig før eller senere. Der får man virkelig tilpasset til den enkelte.

L2 legger vekt på utfordringene ved å forme bokstaver, setninger og sammenhengende skrift. Informanten mener at: «Her kan en PC ta fra dem det stressmomentet og jeg ser ofte at de elevene produserer mer selv, de er mer motiverte og får gjort mer av oppgavene på skolen og få det til å videreføres hjemme.» L1 forteller også at STL+ bidrar til utvikling når hun sier: «Gjennom STL + så har elevene lært seg å sette punktum og bruke stor bokstav, og det er ikke noe vi forventer av en førsteklassing. Så det å bruke STL + få utvikle lese- og skriveferdigheter, er helt magisk».

#### **4.2.2 Interesser**

L2 er tydelig på bruk av elevenes interesser i lesingen som motivasjon, spesielt når det kommer til guttene. L2 sier:

Jeg har en forkjærlighet for guttene og tilpasser lesetekstene til guttene i forhold til hvilken interesse de har. Vi vet at guttene ikke synes det er interessant å lese om prinsesser. Jeg tror at man ikke skal være så redd for å la dem bruke Donald Duck, fordi humor, bilder og små snakkebobler, samt mindre tekst slik at det ikke blir så stort og voldsomt med en tekst på ei side. Det er med på å gi en større motivasjon og for å lese flere sider. Trenger ikke å være en side med bare tekst. Jeg har erfaring fra dette og det er mye fakta i Donald Duck, ikke bare tull og tøv som mange tror. Man må tenke at guttene godt kan utvikle sine lesekunnskaper og bli bedre lesere med Donald, må ikke være ei «bok». Det må heller ikke være ei bok eller et blad, lese på ipad, lese på PC og la dem få gå inn på sider som de interesserer seg for, så lenge det er tekst. Det er ikke alfa og mega at det skal være fra ei bok.

L2 bruker alternative tekster både på pc, ipad, blad og presiserer at elevene må ikke lese i bøker, da lesemotivasjon kan øke ved å gi dem alternative tekster som interesserer dem. L1 er også inne på denne tankegangen, men har selv valgt ut bøker som er interessante. L1 forteller:

... plukker lesestoff med omhu slik at det skal være noe som fenger elevene. Her bruker jeg litt skumle bøker og det er faktisk en bok fra 10 år og oppover og de elevene er bare 9 år. Og da får de lov til noe som er litt ulovlig.

### 4.2.3 Drøfting

#### *IKT og interesser*

I intervjuet med L1 og bruken av STL+ kommer frem at arbeidsmåten kan på en enkel måte tilpasses til både sterke og svake elever. Hun legger videre til at uansett hvilket nivå du er på, så er det å oppleve glede viktig. Lyster (2012, s. 92) presenterer E-Lector som et treningsprogram for alle prosesser i lesingen, der tekst blir koblet opp mot en talesyntese som kan benyttes helt ned på enkeltlydnivå. L1 benytter seg derimot av programmet CD-ORD, som er lik E-Lector. STL+ er en forkortelse for «Skrive seg til lesing med talende tastatur». Hun forteller at bruken av STL+ har gitt en effekt der elevene kommer hoppende inn i klasserommet og spør om de får lov til å skrive. Dette gjelder også de elevene med lese- og skrivevansker. Jeg tror dette henger mye sammen med den konteksten elevene arbeider i, da elevene gjør noe annet enn det de ellers ville ha gjort. De skriver for eksempel ikke på papir og i samme klasserom som vanlig. Dette er i tråd med det Lyster (2012, s. 92), der hun forklarer at IKT kan bidra til motivasjon og læring ved at treningen er i en annerledes kontekst. Det at elevene kommer hoppende inn og er ivrige for å skrive tror jeg handler mye om interesser, da dagens barn ser ut til å være veldig interessert i alt som har en skjerm med å gjøre. Læreren gir også elevene muligheten til å skape tekst selv, som igjen gjør at elevene skriver om det de er interessert i. Dette støttes i det Refsahl (2012, s. 53) skriver om når hun sier at «motivasjon er forbundet med interesser og behov, gjerne innenfor kulturell og verdibasert ramme». Jeg tror også at denne motivasjonen for skriving handler mye om måten læreren arbeider på. Hun sier at STL+ bidrar til tilpasset undervisning ved at alle elevene får muligheten til å arbeide i sitt egen tempo, noen skriver 20-25 ord på 20 minutter, mens andre skriver to og tre ord over en lengre periode. Dette er i tråd med det tilpasset undervisning handler om, da man skal tilpasse undervisning opp mot elevenes interesse og evne til utførelse (Bunting, 2014, s. 22). Jeg tenker at denne arbeidsmetoden bidrar til at elevene oppnår god mestringsforventning, da metoden og læreren har åpne og frie rammer. Læreren sier at det er helt greit at de skriver i deres tempo, og vil til slutt bli ferdige med produktet. Mestringsforventning handler jo om å ha troen på at man får til en bestemt oppgave og som STL+ bidrar til. Spesielt når elevene får mulighet til å bestemme selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-20).

L1 er ikke den eneste som snakker om bruken av IKT til elever med lese- og skrivevansker. L2 fokuserer på hva en pc kan gjøre for å fjerne stressmomentet som flere elever opplever gjennom

å forme bokstaver, setninger og sammenhengende skrift kan skape motivasjon og mestring. Dette handler også om elevens mestringsforventning til bestemte oppgaver. Hvis en elev vet at han har problemer med å forme bokstaver og synes det er vanskelig, så vil mestringsforventningen og troen på å løse oppgaver svekkes. IKT kan derfor bidra til å gi elevene en motivasjon og mestring ved å ta bort momenter som gjør at mestringsforventningen synker. Dette kan bidra til at elevene får en tanke om at «dette klarer jeg» i møtet med nye utfordringer, samt større innsats og engasjement (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-21).

I liket med hvordan interesser påvirker motivasjonen for skriving gjennom bruk av IKT, vil også bruken av interesser påvirke motivasjonen for lesing. Her forteller L2 om hvordan hun velger å tilpasse lesingen for guttene. Hun sier at bruken av Donald Duck istedenfor prinsesser påvirker guttenes motivasjon for lesing. Her er det viktig å få frem at hun ikke bare snakker om elever med lese- og skrivevansker, men også elever generelt. Hun sier at bruken av humor, bilder og små snakkebobler bidrar til at elevene leser flere sider og er mer motivert for lesingen. Hun legger også til at det ikke bare er tull og tøys i disse tegneseriene, men også mye fakta. Hun poengterer at målet er å utvikle leseferdighetene, ikke lese en bok. Hun mener derfor at lesingen kan skje på både ipad, pc og forskjellige nettsider. Så lenge tekst leses vil utvikling skje. Dette fokuserer også L2 på, når hun velger ut bøker som fanger elevene. Ofte litt skumle bøker for 10 åringer, selv om elevene kun er 9 år. Hun legger til med et lurt smil: «da får de lov til noe som er litt ulovlig». Det lærerne gjør her er egentlig å forankre lesingen i leseformelen: Lesing x forståelse x motivasjon og det Høigård (2006, s. 265) sier: «For barn som skal tilegne seg lesekunsten, er dette en viktig utvidelse. Et barn blir ingen leser om det mangler motivasjon!». Jeg mener også at dette handler mye om mestringsforventning på lik linje som bruk av IKT. L2 sier at en av faktorene for å bruke Donald Duck er at det små snakkebobler som gjør at det er ikke så mye som skal til før man kommer over på neste side. Jeg mener at dette bidrar til at elevene får en følelse av «dette klarer jeg» som gjør at de leser videre og opplever å lykkes i lesingen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-21).

#### **4.2.4 Oppsummering av funn**

I denne drøftingen ser jeg at informantene bruker IKT og elevens interesser for å skape motivasjon og mestring. Elevene får en opplevelse og lykkes gjennom ved at undervisningen er tilpasset til deres behov. Dette gjør at elevene får motivasjon for skriving gjennom STL+ ved at de får muligheten til å produsere tekst selv om noe som interesserer dem. Arbeidsmetoden



bidrar til at alle elever får mulighet til å arbeide i sitt tempo som igjen fører til god mestringsforventet og en tanke om at «dette klarer jeg». Samme effekt gir bruk av pc når man tar bort stressmomentet ved å utforme bokstaver og setninger som skaper en mestringsforventning til å skrive ulike tekster. Det samme gjør lærerne når de fokuserer på motivasjon og interesser i lesingen, som igjen henger sammen med Høigård (2006, s. 265) utsagn når hun sier: «Et barn blir ingen leser om det mangler motivasjon!» som er i tråd med den utvidede versjonen av leseformelen.

### **4.3 Kategori 3: Elevens utvikling**

Denne kategorien omhandler hva informantene gjør for å gi elevene videreutvikling i lesing og hvordan de forebygger vanskene som oppstår. Kategorien tar utgangspunkt i leseformelen som grunnteori, samt ulike tiltak og faktorer som bidrar til økt utvikling. Underkategoriene mine er derfor tidlig innsats, lesekurs, avkoding og forståelse.

#### **4.3.1 Tidlig innsats**

Alle lærere kom inn på tema tidlig innsats. Et sitat som tar for seg alt er når L1 sier:

Det har vært et veldig sånn bredt området der det bare er noen som strever litt men som trenger ekstra oppfølging og til de som strever masse. Det som er litt vondt er jo de her elevene der man føler at man ikke blir hørt. Det er jeg som lærer, ikke er kontaktlærer ser og aner ting og så blir det ikke hørt og så kommer hjelpen for sent inn. Der eleven kanskje kommer opp i femte sjette klasse før det blir satt inn ordentlig tiltak. Da har det vært mange nederlag på veien og det sårt, men jeg tror tiden har snudd litt fordi vi er ikke sånn privatpraktiserende lærere lenger. Vi har åpne kanaler og vi er inne hos hverandre der vi observerer og ser. Da er det lettere når man er flere om saken.

Det som kommer frem i dette sitatet er at elever med lese- og skrivevansker er et bredt tema, der noen strever litt mens andre strever mye. Læreren uttrykker også en fortvilelse over de elevene som de ikke har sett tidlig nok, som har kommet helt opp til femte klasse før de blir hørt og som på veien har opplevd mange nederlag. L1 utfyller dette med å si: «Det kan skape en vegring hos eleven. Derfor skal man ikke vente og se. Jeg tenker at det nesten er et overgrep». Utsagnet viser en lærer som virkelig brenner for tidlig innsats og som er klar og tydelig på at vi kan ikke vente å se. L2 utfyller tidlig innsats ved å ta frem hvordan de arbeider med kartlegginger. L2 sier:

Vi har et handlingshjul som vi bruker i forbindelse med kartlegging, som du tar frem når du får en bekymring eller en tanke om at her kan det finnes lese og skrivevansker. Det første vi gjør er å ta kontakt med foreldrene og informerer om at vi blir å gjennomføre en bred kartlegging. Her

sammenligner vi eleven opp mot de andre elevene i klassen, det er i hvert fall det første vi gjør når man ser at det er noen som sakter ut fra den progresjonen som vi tenker at eleven skal ha. Med andre ord ikke forventet progresjon ut fra den undervisningen som er gitt. Da har vi flere nasjonale kartlegginger som er småtrinn i norsk, matte og engelsk. Vi tar også det som heter Språk 6-16. Kartlegging på elever fra 6 år til 16 år. Den er ganske grundig i forbindelse med lese- og skrivevansker. Vi har også carlstentestene og ordkjede testene som er vanligst bruk her på skolen.

L2 forteller i dette sitatet om fremgangsmåten de bruker når de får en bekymringsmelding og hvordan de går frem med kartlegginger. L1 utdyper ved å ta frem hvordan de samarbeider med PPT: «Har man en mistanke så starter man med en gang hvis man har muligheten til det. Så kommer PPT inn i bildet og gir oss tilbakemelding på det vi har gjort og veien videre.»

### **4.3.2 Leskurs**

Et av tiltakene kom informantene var bruken av lese- og skrivekurs. L2 forteller om hvordan de praktiserer kursene, og hva målet er ved dem. L2 sier:

Når vi ser det er noen elever som har problemer med å følge den progresjonen som de andre elevene har, så kjører vi leskurs. Dette påvirkes ofte litt ut fra de ressursene vi har. Vanligvis så tenker vi leskurs gjennom 8-12 uker. Det er også veldig viktig at vi ikke bare har et leskurs, også avsluttes det etter de 8 ukene er over. Unngå å tenk at elev er blitt kvitt sin vanske, noe som han nødvendigvis ikke har, men har for eksempel økt sin lesehastighet og større leseforståelse fordi fokuset har gått bort fra det tekniske og over til forståelse.

I liket med L2 har L3 samme oppbygging og fokus på utvikling med kursene, men utdyper ved å fortelle de ulike utfordringene som de opplever:

Det kan variere fra elev til elev om man treffer det man tester ut. Hvor moden er de selv og hvor motivert er dem? Noen som strever velger selv å stikke hodet i sanden og later som at problemet ikke finnes. Da er det vanskelig å nå inn med ulike tiltak og vi har jo elever som vi ønsker skulle ha gått på et slikt leskurs, men som absolutt ikke vil det og da kan jo ikke vi trompe dem til det. Da må man gjøre det man klarer innenfor klassens sine rammer. Noen ganger så tenker vi at de kunne ha fått enda mer hjelp, men man må være villig til det. Det handler også om at elevene føler at de eventuelt kan gå glipp av noe annet. For eksempel på leskurset ... der skolen plutselig legger det opp til i timene der klassen har gym. Det vil jo være helt håpløst.

L3 utdyper ved å fortelle litt om samarbeidet med foreldrene:

... så har ikke den skolen fått til det tette gode samarbeidet med foreldrene. Jeg tror andre skoler har fått det bedre til enn oss. Da tenker jeg på lekseoppfølging og sånt. Det hadde vært enda bedre at det fokuset på leskurset ble tatt med hjem og fulgt opp hjemme. Større utbytte. Trøkket er på begge plassene.

### **4.3.3 Avkoding og forståelse**

Alle informanter var enige om at øvelser med avkoding er et område om som har stor betydning for utvikling og for å avdekke vansker. L2 forteller:

Gi elevene en god grunnmur i forbindelse med begynneropplæringen. For at det med språkligbevissthet og at det skal skje i naturlige læringssituasjoner. Det synes jeg er viktig. Og det er jo spesielt på begynneropplæringen. Det med fokus på ord, begreper og lydering. Det må å klappe stavelser er jo kjempeviktig. Det å jobbe med rim og rytme. Prøve å få dette til å bli en naturlig samtale, og ikke en undervisning som skal være på siden av, men heller en del av den felles naturlige konteksten i klasserommet.

L2 legger vekt på at språkligbevissthet/fonologisk bevissthet skal skje i naturlige læringssituasjoner i fellesskapet med fokus på ord, begreper og lydering, men også rim og rytme.

L2 forteller videre: «Jeg tror at hvis man har fokus på det så kan man forebygge en del lese og skrivevansker.». L3 har også samme oppfatning som L2. Læreren sier:

Allerede i første klasse, og vi ser elever som trenger ekstra hjelp. Vi har jo aktiviteter som skal fremme språklig bevissthet i sammen med hele gruppa. Riming, lytting, lydering og alle de tingene der. Men så er det jo noen som trenger veldig mye mer trening enn de andre. Da prøver vi å gi dem det ... Også er det de som er i gråsonen som på en måte har heng med i bokstavinnlæringen, men som trenger mer tid enn andre for å få til det der med leseflyten og som kanskje har automatisert 22 bokstaver, men har noen som man er mer usikker på. Da har vi her på skolen som vi kaller som «lesefres». Det er en lærer som tar ut en elev av gangen og gjennomfører repetert lesing, typ lesetrening. Dette gjelder enkeltelever med ulike utfordringer ... Vi bruker også memory. Hvor de trener på språklyder og ord som rimer ... Noen ganger blir dem veldig god på spillet, men har allikevel ikke helt kontroll på rimingen. Men det tenker jeg kanskje noen av de første tiltakene man gjør med de aller minste ungene. Fordi det er noe med at de trenger forståelse av lydsystemet for å få til avkodingen.

L2 legger til at det er i første klasse man ser de elevene som trenger ekstra hjelp, noe som man prøver å legge til rette for. L1 forteller om et eksempel der mangelen på begrepskunnskap og forståelse mangler i lesingen:

Et eksempel er en elev som jeg har nå som ikke skjønnte begrepet "votter" når det står alene, men når han fikk konteksten rundt, så skjønnte han det. Hvis jeg hadde gått videre der uten å ha stoppet opp, så ville ikke han ha skjønnt hva "votter" er. Han hadde knekt koden, men måtte se det i kontekst. Det å jobbe med begrepet er derfor viktig. Derfor er jeg så imot at de ser på film i mattiden. Det er mye fint, men det å lese en bok for dem og stoppe opp. Veit dere hva det betyr? Det har så mye å si. Dette gjelder uansett elev, både med og uten lese/skrivevansker. Du skjønner at jeg er opptatt av dette.

#### 4.3.4 Drøfting

##### *Tidlig innsats og lesekurs*

Gjennom analysen av sitatene ovenfor ser jeg at lærerne har en god forståelse for hvorfor tidlig innsats er viktig. L1 viser i sitatet at hun opplever en fortvilelse ovenfor de elevene som ikke blir oppdaget tidlig nok. I teorien som presentert i Lundberg og Høien (2012, s. 248-250) kommer det frem at tidlig hjelp har en læringseffekt på 80 prosent i 1. og 2. klasse og blir redusert helt ned til 10-15 prosent i 5. klasse. Hvis man ser på disse tallene og den enorme reduseringen av læringseffekt fra 1. til 5. trinn, kan L1 uttalelse om hvor drastiske konsekvenser det kan ha å ikke få hjelp støttes etter min mening. Hun forteller at det er sårt å se elever som sliter og påpeker at mangelen på tiltak kan gi elevene skolevegring, noe som kan sees i lys av det Lundberg og Høien (2012) forteller. De sier at det å vente å se kan skape en vond sirkel for elevene ved at de får en dårlig start som påvirker alle fag og elevens selvtillit pga. dårlig leseferdighet.

L1 forklarer hvordan de går frem i forhold til tidlig innsats, og tar frem samarbeidet med PPT. Hun forklarer at de gjennomfører tiltak når en mistanke oppstår, men er avhengig av tilgangen ressurser, som er i tråd med Lyster (2012, s. 92), når hun sier at tilgangen på ressurser er avgjørende. Videre kommer PPT inn i bildet med veiledning og råd om veien videre. L1 viser gjennom intervjuet at hun har et stort fokus på tidlig innsats og forklarer hvorfor det er viktig. Dette gjør også L2, men hun fokuserer mer på fremgangsmåte. Hun forteller at de har en handlingsplan i forhold til kartlegginger og hvordan de skal gå frem med tanke på informasjon til foreldre og tiltak som igangsettes når de har en tanke om lese- og skrivevansker. Det kommer frem at det utføres en bred kartlegging som sammenlignes med de resterende elevene i klassen. Dette kan ses i lys av Refsahl (2012, s. 65) der forfatteren forteller at kartlegginger er et verktøy for å skape oversikt over vansker. L2 kommer også inn på Lyster (2012, s. 15) sin definisjon av lese- og skrivevansker når hun forklarer hvordan de sammenligner elevene: «...det er i hvert fall det første vi gjør når man ser at det er noen som sakter ut fra den progressen som vi tenker at eleven skal ha. Med andre ord ikke forventet progresjon ut fra den undervisningen som er gitt». Dette viser at begge lærere har en forståelse av tidlig innsats og hvorfor det er viktig.

Lundberg og Høien (2012, s. 251) forteller at elever med dysleksi trenger en mer direkte undervisning ved at en voksen veileder, forklarer og opprettholder oppmerksomheten. For at

dette skal gi en effekt for elevene må hjelpen gis tidlig, da tid for innlæring er kritisk for fremgangen. Dette er ofte vanskelig å få til i et normalt klasserom, da lærerens oppmerksomhet blir rettet mot andre ting, slik som konflikter og praktiske gjøremål. Dette gjør at elevene med dysleksi bruker tiden ineffektivt, som igjen påvirker fremgangen hvis tidlig innsats ikke gis, da læringseffekten reduseres.

Å arrangere lesekurs for elever som strever kan være et godt hjelpemiddel for elever med lese- og skrivevansker, og som igjen sikrer direkte undervisning med veiledning. Både L2 og L3 sier at deres skoler arrangerer lesekurs for elever som strever og henger etter i utviklingen, noe som er i tråd formålet til lesekurs ifølge Hagtvatn mfl. (2015, s. 117) og definisjonen av lese- og skrivevansker (Lyster, 2012, s. 15). Informantene sier ikke så mye om hva som skjer i lesekursene, men forteller mer om utfordringer. L2 poengter viktigheten av å ikke tenke at eleven er «blitt kvitt sin vanske» etter endt lesekurs. Dette kommer også frem i teorien, da noen elever trenger mer trening i etterkant, noe som fremkommer i utviklingsprosjektet «Ny start» (Engen & Andreassen, 2007). L3 forteller at elevene må være motivert og villig til å delta på et slikt kurs og kan derfor ikke tvinges til det. Hun skulle derimot ønske at flere hadde ønsket det, da de kunne ha fått mer hjelp enn det de allerede får. Det virker som at elever velger å ikke delta på lesekurs fordi de eventuelt kan gå glipp av noe annet, slik som gym. Dette kan vi se i lys av det jeg diskuterte drøfting under kapittel 4.1.4, da det kan være stigmatiserende å bli tatt ut av klassesituasjonen, fordi elevene føler seg sårbar ved at det blir tydelig for andre at du strever. Slike valg er noe som må skje i samarbeid med eleven poengter L3 i et tidligere sitat. L3 forteller videre at de ønsker et godt samarbeid med foreldre for å sikre læringstrykk både på skolen og i hjemmet, noe som kan kobles opp mot Stortingsmelding nr. 18, der foreldre kan bidra til gode arbeidsrutiner og motivasjon (Kunnskapsdepartement, 2010-2011) I teorikapitlet presenterer jeg tre forskjellige forskningsprosjekter som fokuserer på tidlig innsats og intensive undervisningsopplegg. Resultatene viser at tidlig innsats og intensive undervisningsopplegg, i flere former, gir god læringseffekt for elever på småtrinnet (Engen & Andreassen, 2007; Frost & Sørensen, 2007; Solheim mfl., 2017). Lesekursene som informantene bruker kan derfor gi elevene med lese- og skrivevansker den ekstra dytten som de trenger for nå forventet utvikling.

Lundberg og Høien (2012, s. 248) tar frem en rekke spørsmål som lærerne må stille seg: «Går det an å hjelpe disse barna, kanskje til og med før de vet at de har et problem?», «Kan vi klare å sette i gang systematiske tiltak på et tidlig tidspunkt, før elevene opplever å mislykkes, og

mens skillet fremdeles er relativt lite mellom de som lykkes og de som har problemer?». Disse spørsmålene oppsummerer etter min tolkning hele poenget med tidlig innsats. Målet er å gi elevene den opplæringen og de tiltakene som trengs for å fremme utvikling, slik at elevene unngår å oppleve nederlag. Denne tankegangen har også informantene. Som nevnt tidligere har informantene klare handlingsplaner for hvordan de skal gå frem for å avverge vansker ved å fokusere på tidlig innsats og intensiv undervisning. Gjennom kartlegger får de oversikt over vanskene, som gjør at de kan igangsette tiltak for å unngå at elever opplever nederlag og vegring i skolehverdagen (Refsahl, 2012, s. 65).

### *Avkoding og forståelse*

Informantene forteller om hvordan de arbeider med å styrke avkodingsferdighetene til elevene. Det første som L2 fokuserer på er å gi elever med lese- og skrivevansker en god grunnmur i begynneropplæringen. Informanten forteller videre om hvordan de arbeider for å utvikle fonologisk bevissthet og leseforståelse gjennom å fokusere på lydering, rim, rytme, stavelser, ord og begreper. L2 mener at en god grunnmur i disse ferdighetene kan forebygge en del vansker, noe som er i tråd med Lyster (2012, s. 15) når hun definerer lese- og skrivevansker ved elever som ikke «...kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått». Dette vises også i L3s sitat når hun forklarer at allerede i første klasse vises de elevene som trenger ekstra hjelp og som trenger mye mer trening enn de andre, som per definisjon er elever med lese- og skrivevansker.

God avkoding er en viktig forutsetning for lesing. Gjennom å gi elevene en god grunnmur i lydering, stavelser, rim og rytme fokuserer lærerne på å utvikle elevenes fonologiske bevissthet, som gir elevene muligheten til å knekke den alfabetiske koden. Fonologisk bevissthet handler om å ha en forståelse for at språket er «...delt i små biter, fonemer, som er innfanget og gjengitt i form av bokstaver» (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 13). L2 forteller videre at hun prøver å få inn trening med fonologisk bevissthet i en naturlig kontekst i klasserommet. Jeg vet av erfaring at slike øvelser ofte skjer i en felles lekpreget undervisning, noe som informantene også antyder i intervjuet. Lundberg og Herrlin (2008, s. 14) forteller at utvikling av fonologisk bevissthet skjer gjennom øvelser og leker, men også gjennom forsøkene på å lese skrevne ord. Ifølge Lyster (2012) er arbeid med fonologisk bevissthet viktig for videre utvikling. Ut fra det informantene får frem i intervjuet ser jeg at de har et fokus på fonologisk bevissthet i begynneropplæringen for å forebygge lese – og skrivevansker. En effekt av å ikke gi elevene

god nok trening i fonologisk bevissthet kan føre til stagnering i de ulike stadiene i leseutviklingen, slik som presentert i kapittel 2.1.1, der jeg presenterer og forklarer modellen til Refsahl (2012, s. 42) som tar utgangspunkt i Spear – Swerling og Sternbergs utviklingsteori.

L3 forteller om en metode som heter «lesefres». Hun forteller at dette er et tiltak som de setter i gang når det er elever som ikke har automatisert alle bokstaver og mangler leseflyt. Jeg tolker det slik at dette er elever som ennå ikke har forstått det alfabetiske prinsipp og mangler den siste veien til stadiet «fullstendig og kontrollert fonologisk avkoding» (Refsahl, 2012, s. 42). Metoden går ut på at elevene går sammen med en lærer og har repetert lesing. Repetert lesing er desidert den beste formen for å øke leseflyt og lesehastighet effektiv ifølge (Lyster, 2012, s. 70). L3 legger til at de bruker «memory» som en metode for å trene på språklyder og ord som rimer. Hun forteller at dette er kanskje noe av det første tiltaket som man gjør med de yngste elevene, fordi de trenger fonologisk bevissthet for å utvikle avkodingen. Læreren poengterer at noen elever blir svært god i selve spillet, men som fremdeles ikke har kontroll på riming. Jeg tenker at det er viktig å variere på hva man fokuserer på og at man endrer spillets innhold ofte slik at elevene får en utfordring for hver gang. Lundberg og Høyen (2012, s. 269-270) forteller at bruk av «memory» har gitt gode resultater på elevens utvikling, og tilføyer at det er mange måter å gjøre det på. Spillet i seg selv fungerer som en ramme der som kan tilføye med alt slags innhold. Målet med å fokusere på fonologisk bevissthet gjennom informantenes tiltak er å stige til topps i Spear – Swerling og Sternbergs utviklingsteori, ortografiske avkoding (Refsahl, 2012, s. 42). Eleven har i dette stadiet oppnådd rask og sikker avkoding. Videre utvikling for elevene i dette stadiet blir derfor å fokusere på lesestrategier for å øke leseforståelsen.

Informantene forteller om fokus på ord og begreper som har stor betydning for leseforståelsen. L1 gir meg eksempel der en elev skulle lese «votter», der han ikke forsto begrepet i seg selv uten konteksten rundt. Som viser elevens mangel på begrepsforståelse. L1 forteller videre at det å arbeide med begreper er svært viktig for å fremme leseforståelse. Dette eksemplet er et direkte eksempel på hvordan Høigård (2006, s. 265) forklarer betydningen av forståelse, når hun forklarer at man rent teknisk kan lese en tekst, men uten forståelse, så har man ikke lest. Det betyr selvfølgelig ikke kan eleven til L1 ikke kan lese fordi han ikke forsto hva «votter» var uten å ha kontekst rundt, men det viser betydningen av forståelse, og hvordan avkoding og forståelse er avhengig av hverandre, slik som presentert i modellen til Margaret J. Snowling av Refsahl (2012, s. 37). Har man et svakt språklig grunnlag vil det påvirke lesingen og det samme

vil svak avkoding. Det er derimot mange forskjellige måter å gi elevene et bedre grunnlag for å sikre bedre leseforståelse. Jeg nevnte for eksempel i drøftingen under kategori 1(4.1.4), der L2 forteller hvordan hun skaper trygghet ved å forberede elever med lese- og skrivevansker til undervisning ved å gjennomgå teksten i forkant. Det informantene gjør er å sikre at elevene har en forståelse av hva som leses og som igjen kan føre til mer aktive og avslappede elever. Forskning viser at lesesvake elever ofte ikke ser sammenhengen mellom det som leses og den kunnskapen de har fra før. Her vil kanskje L2 fremgangsmåte hjelpe disse elevene ved å se denne sammenhengen. Dette gjør at elevene får hjelp til å utvikle og aktualisere det som skal leses. Jeg tror dette spesielt er viktig for elever med dysleksi, da de ofte er utfordrende å utvikle begreper og erfaring rundt ulike tema. Dette fordi elevene ofte mangler leseerfaring som igjen påvirker leseforståelsen fordi de mangler møtet med nye ord og begreper som skriftspråket gir (Lundberg & Høien, 2012, s. 278-279).

#### **4.3.5 Oppsummering av funn**

Gjennom å ha drøftet hva informantene gjør og hvordan det påvirker elevene ser jeg at informantene har et fokus på å gi elevene den utviklingen som de trenger for å bli gode lesere, både gjennom å sikre god avkoding og leseforståelse. Dette gjør de ved å fokusere på tidlig innsats og sette inn de tiltakene som må tas for å sikre utviklingen til elevene, slik at de unngår å stagnere på ulike stadier i leseutviklingen. Tiltakene som kommer frem er i tråd med det forskning anbefaler.



## 5 Diskusjon

I denne kvalitative studien har jeg gjennom intervju av tre informanter undersøkt følgende forskningsspørsmål: «Hva gjør lærere for å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?».

Funnene i studien indikerer at tiltakene som lærerne setter i gang er sammensatt av flere tema og som påvirker hverandre. Alle tiltak og lærernes handlinger handler om å tilpasse undervisningen for elevene, slik at de lærer og utvikler seg på best mulig måte. I begrepsavklaringen presenterer jeg hva jeg legger i begrepet tilpasset undervisning, hvor jeg velger Bunting (2014, s. 22) sin tolkning. Forfatteren forteller at tilpasset undervisning har sin grunnmur i at alle elever er ulike og lærer på forskjellige måter, og det er da lærerens oppgave å gi forskjellige typer oppgaver, ulike vanskelighetsgrad, samt tilpasset til interesser og evner. I studien fant jeg ut at lærerne tilpasser undervisningen på ulike måter. Jeg valgte derfor å presentere og drøfte tiltakene innenfor tre hovedkategorier, tiltak, motivasjon og mestring og elevens utvikling.

I den første kategorien, tiltak, drøfter jeg klasseledelse, klassemiljø og samarbeidet med foreldre, og hvordan det påvirker elever med lese- og skrivevansker. Studien indikerer at lærerne har et bredt spekter av tiltak som påvirker den enkelte elev, men også hele klassen.

Det viktigste som lærerne gjør er å sørge for at de har gode relasjoner til elevene, slik at de tørr å si ifra når det er noe som er vanskelig. Relasjonen mellom lærer og elev har også stor betydning for hvordan undervisningen skal foregå og hvor. Uten gode relasjoner har ikke lærerne mulighet til å få i gang effektive tiltak (Bru, 2008; Lundberg & Høien, 2012).

Gjennom å skape et godt klassemiljø med rom for forskjeller, skaper lærerne trygghet for eleven, som gjør at de elevene opplever mestring og glede, som igjen styrker elevens selvtillit og mentale helse. Et eksempel på tiltak som fremmer selvtillit og mentale helse er når læreren gir eleven muligheten til å stille forberedt til undervisningen, gjennom å ha lest i forkant, diskutert begreper og innhold. Dette er i tråd med det Lyster (2012) og Bru (2008) skriver. Lundberg og Høien (2012) presenterer ordtakene «nothing succeeds like success», som handler om at elevene må få oppleve å lykkes for at det skal bli en suksess. Her vil for eksempel tiltaket om å forberede elevene bidra til at de lykkes i en undervisningssituasjon.

Informantene fokuserte på å ha et godt samarbeid med foreldre, slik at for eksempel lesing kan foregå i trygge og gode relasjoner med de i hjemmet. Lyster (2012) er inne på at et godt samarbeid er viktig for at foreldrene skal få muligheten til å gi tilbakemelding på arbeidet som blir gjort. Stortingsmelding nr. 18 fra Kunnskapsdepartement (2010-2011) utfyller Lyster (2012) ved å si at et godt samarbeid kan bidra til gode arbeidsrutiner, motivasjon og trygghet i skolen.

I den andre kategorien, motivasjon og mestring, diskuterer jeg hvordan bruk av IKT og interesser kan påvirke elevens motivasjon. Her kommer det frem at lærerne bruker IKT som et middel for å skape motivasjon for skriving både for elever med og uten vansker. Forskning viser at bruk av IKT kan gi motivasjon og læring, ved at undervisningssituasjonen blir annerledes (Lyster, 2012). Bruk av STL+ har gitt elevene motivasjon for skriving ved at de får muligheten til å produsere tekst selv om noe som interesserer dem. Elevene har en tanke om at «dette klarer jeg» ved at de får lov til å skrive i sitt tempo, som igjen skaper mestringsforventning. Lærerne skaper også mestringsforventning når de gir elevene en PC som tar bort stressmomentet ved utforme bokstaver og setninger. Det siste tiltaket som lærerne gjør er å gi elevene muligheten til å lese tekst som er interessant for dem for å skape motivasjon for lesing. Tiltakene er sammensatte og går inn i hverandre og tar utgangspunkt i relevant forskning (Bru, 2008; Lyster, 2012; Refsahl, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

I den tredje kategorien, elevens utvikling, diskuterer jeg hva lærere gjør for å gi elevene den utviklingen de trenger. Lærerne har et hovedfokus på tidlig innsats, og setter i gang ulike tiltak for å hjelpe elevene så fort det blir oppdaget en vanske. Lærerne tar i bruk lesekurs for å gi elevene den intensive undervisningen de trenger for videreutvikling. Forskning viser at tidlig innsats og intensiv undervisning, slik som lesekurs, har stor betydning for elever med lese- og skrivevansker (Engen & Andreassen, 2007; Frost & Sørensen, 2007; Hagtvet mfl., 2015; Solheim mfl., 2017). Lærerne gjennomfører kartlegginger for å avdekke vansker og samtlige har handlingsplaner for hvordan de skal gå frem når en vanske oppstår. Refsahl (2012) sier at kartlegginger er helt nødvendig for å kunne avdekke hvor vansken ligger. Lærerne fokuserer på å gi elevene en god innføring i fonologisk bevissthet slik at de utvikler god avkoding, og unngår å stagnere i leseutviklingen (Refsahl, 2012). Videre fokuserer de på å gå gjennom ord og begreper slik at elevene utvikler leseforståelsen. Det vil si at de lærerne fokuserer på begge

komponentene i leseformelen, noe som er sentralt for å gå en god leseutvikling. Dette er i tråd med hvordan elementene i leseformelen påvirker hverandre (Høigård, 2006; Refsahl, 2012).

Alle valg og tiltak som informantene gjør i denne studien er i tråd med det forskning viser, men det er likevel et utvalg av tiltak, da det er mye mer man kan sette i gang for å hjelpe elevene. I datamaterialet og gjennom drøftingen kommer det frem at mye er avhengig av hvor mye ressurser skolen har, både innenfor personale og utstyr. Jeg bet særlig merke i hvordan skolen brukte IKT for å hjelpe elevene. STL+ var et stort fokusområde og som viser seg å gi gode resultater. Informantene får frem at en PC kan ta bort stressmomenter ved skriving og gi motivasjon for skolearbeid. Likevel opplever jeg ikke bruken av IKT som et satsningsområde for elever med lese- og skrivevansker. Elever med dysleksi får for eksempel ikke PC før de fått konstatert en dysleksidiagnose. Hvorfor ikke før? Jeg fikk selv ikke en PC før på starten av ungdomskolen etter jeg fikk konstatert en dysleksidiagnose, og fikk rett til PC. Jeg er sikker på at en PC ville ha hjulpet meg mye hvis jeg hadde fått tilgang før. Dette ser vi for eksempel i sitatet av Marianne Kufaa Sæterhaug, Leder av Dysleksi Ungdom, som jeg presenterer i kapittel 2.3.6. Hun sier at en skolehverdag uten noen datahjelpemidler ville ha vært vanskelig og utrolig utfordrende (Solem, 2015). Det finnes mye programvare og måter å bruke IKT på i undervisningen. Forskning viser at IKT kan være motiverende for elever og åpner opp for mer lese- og skrivetrening, og kan derfor erstatte læreren når tiden ikke strekker til (Lyster, 2012). Dette kan sees i lys av Lundberg og Høien (2012), der de forklarer at en elev med dysleksi ofte bruker tiden i klasserommet ineffektivt, med lange perioder av uproduktiv venting på hjelp, fordi læreren har oppmerksomheten rettet mot andre ting. Her tenker jeg at en PC eller et nettbrett kunne ha vært til hjelp som er i tråd med det Lyster (2012) sier. Jeg tenker at begrenset bruk av IKT som fremkommer i studien kan henge sammen med lærernes utfordring om å ha god nok kjennskap til de programmene som brukes. Dette nevner Solem (2015) som en viktig faktor for at digitale verktøy skal ha en verdi. En annen utfordring kan være skolens tilgang til PC og nettbrett, da den kan være noe begrenset ved ulike skoler, ut i fra min erfaring.

Tiltakene som lærerne setter i gang handler om å tilpasse undervisningen til alle elever ut fra deres ståsted (Bunting, 2014). Jensen (2009) skiller mellom en smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring. En smal tilnærming fokuserer på individuelle tilpasninger, slik som arbeidsmåter, vanskelighetsgrad og progresjon, mens en bred tilnærming fokuserer på felles tilrettelegging. Tiltakene til lærerne er innenfor både smal og bred tilnærming. Et eksempel på

en bred tilnærming kan være de tiltakene som lærerne gjør i klasserommet, slik som å skape et godt klassemiljø og gode relasjoner gagnar alle elever, ikke bare de med lese- og skrivevansker. Lesekursene som igangsettes og bruken av STL+ er en bred tilnærming som omhandler flere elever og fellesskapet, men inneholder likevel en smal tilnærming, da selve læringen er tilpasset til hvert enkelt individ. Informantene får også frem at tiltakene for å fremme utviklingen av avkoding og språkforståelse skjer i fellesskapet, som er en bred tilnærming, men tar i bruk en smal tilnærming når eleven og vansken tilsier at det er nødvendig. Informantene har derfor en balanse mellom smal og bred tilnærming, noe som er viktig for å kunne tilpasse til hver enkelt elev og deres utfordringer. Målet er å tilpasse undervisningen til alle elever ut fra deres behov.

## 6 Avslutning

For å svare på forskningsspørsmålet «Hva gjør lærere for å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?» velger jeg å starte overordnet. Lærerne sørger for å gi elevene tilpasset undervisning gjennom tiltak på ulike plan ved bruk av både smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring. Det første er å skape et godt og trygt klassemiljø som fremmer utvikling gjennom gode relasjoner og dialog mellom lærer og elev, og samarbeid med hjemmet. Videre setter lærerne inn ulike tiltak som fremmer utvikling. Det kan for eksempel være å bruke IKT og interesser som middel for å skape motivasjon og mestring i lesing og skriving. Lærerne har stort fokus på tidlig innsats og intensiv undervisning, slik at elevene får den hjelpen de trenger og læretrykket tidlig nok. Gjennom disse tiltakene gir lærerne elevene muligheten til å utvikle sine leseferdigheter ved fokus avkodning og forståelse i leseformelen. Dette bidrar til at elevene når et normalnivå i lesing, og unngår derfor å stagnere i leseutviklingen. En effekt av å ikke sette inn disse tiltakene er at elever som strever i utviklingen, kan utvikle mangel på selvtillit og en følelse av å være dum, slik som jenta på 19 år som jeg innledet avhandlingen med (Aker, 2017). For videre forskning hadde det kanskje vært interessant å ha med et elevperspektiv, for å se hvordan tiltakene påvirker elevene ut fra deres perspektiv.

Gjennom studien har jeg lært mye om hvor omfattende det er å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker, og i hvilken grad mangelen på tilrettelegging kan påvirke elevene. Jeg vet fra min egen erfaring hvordan mange elever føler det når de strever med lesing og skriving, og hvor vanskelig det kan være. Egne erfaringer og det jeg har lært gjennom denne studien kan jeg bruke som en styrke i veien videre som lærer i grunnskolen. Lærerne jeg intervjuet hadde god kompetanse og trakk frem mange relevante tiltak. Jeg ser likevel at skolene har utfordringer, kanskje særlig med å implementere IKT som et viktig arbeidsredskap og hjelpemiddel for elever med lese- og skrivevansker. Årsaken her kan være mangelen på kunnskap om IKT og hvilke verktøy som finnes der ute, og skolens tilgang til ressurser. Forskning viser derimot at IKT kan gi elevene mestring og gi muligheten for å kompensere for vansker i alle fag som krever mye lesing og skriving. Jeg håper derfor at IKT kan bli et viktig satsningsområde i fremtiden, da det er mange verktøy der ute som kan bidra til økt læring og motivasjon.



## Referanser

- Aker, C. M. B. (2017, 07.09.17). Jente (19) har dysleksi - ble ikke oppdaget før etter 11 års skolegang, *Østlandsposten*. Hentet fra <https://www.op.no/thvgs-media/thvgs-2017/thvgs-valg/jente-19-har-dysleksi-ble-ikke-oppdaget-for-etter-11-ars-skolegang/s/5-36-442471>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øye: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bru, E. (2008). Å lese med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomskolen. I E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker : om dysleksi og psykisk helse* (s. 135-143). Stavanger: Hertervig akademisk Stiftelsen psykiatrisk opplysning.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring : forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysleksiforbundet. (u.å). Statistikk. Hentet 01.05.19 fra <https://dysleksinorge.no/fagstoff/>
- Engen, L. & Andreassen, A. B. (2007). *Ny start for skriftspråklig utvikling : når, hvem, hvorfor, hva og hvordan : prinsipper for og ideer til individuelt tilpassede undervisningsopplegg*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Frost, J. & Sørensen, P. M. (2007). The effects of a comprehensive reading intervention programme for Grade 3 children. *Journal of Research in Reading*, 30(3), 270-286. 10.1111/j.1467-9817.2007.00344.x
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen : dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I H. P. Wille (Red.), *La stå! : læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 197-217). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartement. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. ST. nr. 18). Hentet

- fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1#KAP1-3>
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. ST. nr. 31). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling : kartlegging og øvelser* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.God läsutveckling kartläggning och övningar). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lundberg, I. & Høien, T. (2012). *Dysleksi - Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 05.02.19 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Pressley, M., Rankin, J. & Yokoi, L. (1996). A Survey of Instructional Practices of Primary Teachers Nominated as Effective in Promoting Literacy. *Elementary School Journal*, 96(4), 363-384. 10.1086/461834
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig : leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.



- Rygvold, A.-L. & Ogden, T. (2017). Spesialpedagogisk praksis. I T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5 utg. s. 11-35). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solem, C. (2015). *Dysleksivennlig skole : et brukerperspektiv på god skole : en bok om Dysleksi Norges største og viktigste skolesatsing*. Oslo: Dysleksi Norge.
- Solheim, O. J., Lundetræ, K. & Uppestad, P. H. (2017). På Sporet. Hentet 02.05.19 fra <https://lesesenteret.uis.no/paa-sporet/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er tilpasset opplæring. Hentet 24.01.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsforbundet. (2012). Læreprofesjonens etiske plattform. Hentet 05.02.19 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>



# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Informasjon

Jeg legger opp til et semi-strukturert intervju med noen hovedspørsmål. Jeg vil at lærerne skal svare generelt på disse spørsmålene, og unngå bruk av enkelt elever, da dette vil gå ut over deres taushetsplikt. Målet med spørsmålene er å undersøke hva lærere gjør for å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker.

1. Hvilke erfaringer har du med elever med lese- og skrivevansker?
2. Hvordan arbeides det med tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker ved skolen?
3. Hva tenker du kan gjøres, slik at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen i klasserommet? Tiltak?
4. Hvordan spesifikk undervisning tenker du er viktig for at elevene skal få utviklet lese – og skriveferdighetene sine? Tiltak?
5. Hvordan opplever du dette arbeidet?
6. Hvilke utfordringer opplever du?
7. Hvordan responderer eleven(e) på tilretteleggingen?
8. Er det noe du vil ha gjort annerledes?

# Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker”?*

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

#### **Formål**

Hovedformålet med dette masterprosjektet er å se hva lærere gjør for å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. Gjennom prosjektet ønsker jeg å få innblikk hva lærere gjør både i og utenfor klasserommet, samt hvilke tiltak som blir gjort for å videreutvikle elevens ferdigheter i lesing og skriving.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget av informanter baseres på hvilken kompetanse og erfaringer de har opparbeidet seg gjennom arbeidet med elever med lese- og skrivevansker. Utvalget er derfor på 3-4 lærere som har eller arbeider med elever med slike vansker i skolen, både i Nordland og Troms.

Du får dermed spørsmål om å delta i dette prosjektet med utgangspunkt i de erfaringene og den kompetansen du har i et slikt arbeid med elever.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju med et omfang på ca. 45 minutter. I intervjuet vil det bli brukt lydopptak. Det er ønskelig at intervjuet skal bli en dialog mellom partene med noen spørsmål for å spisse samtalen.

Spørsmålene er åpne og det finnes ingen fasitsvar. For eksempel:

- Hvilke erfaringer har du med elever med lese- og skrivevansker?
- Hvordan arbeides det med tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker ved skolen?
- Hvordan opplever du dette arbeidet?

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- Det er kun student og veilede som har tilgang til materialet. All informasjon vil bli kryptert og sikkert lagret på UiT's sine servere for å sikre ditt personvern. Her vil navn og materialet være adskilt, slik at det ikke kan identifiseres. Jeg vil også endre kontaktopplysningene dine til en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt vil være kryptert og innlåst.

- Opplysningene som publiseres i ferdig produkt vil være kodet og anonymisert. Målet er å få frem de opplysningene som er relevant for å kunne besvare oppgaven.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes offisielt innen 1.09.19. Alt materiell, slik som lydopptak og eventuelle notater vil deretter bli slettet og fjernet fra alle systemer.

#### **Dine rettigheter**

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

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

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, ved Universitet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Astrid Unhjem, på epost [astrid.unhjem@uit.no](mailto:astrid.unhjem@uit.no) eller telefon: +47 77 64 61 82.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Astrid Unhjem, førsteamanuensis i pedagogikk

Andreas Holkestad

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilrettelegging for lese- og skrivevansker*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.09.19

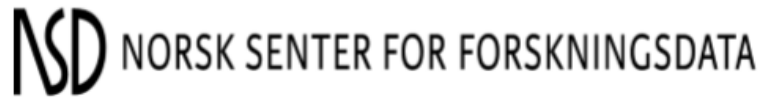
---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

10.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Lese-og skrivevansker

### **Referansenummer**

944444

### **Registrert**

18.12.2018 av Andreas Holkestad - aho087@post.uit.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Astrid Unhjem , astrid.unhjem@uit.no, tlf: 4777646182

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Andreas Holkestad, aho087@post.uit.no, tlf: 92663604

### **Prosjektperiode**

01.01.2019 - 01.09.2019

### **Status**

04.02.2019 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 04.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 04.02.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c190aa9-74aa-4c59-89b3-59940cab3271>

1/2

10.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 01.09.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen 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.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



