



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Kartlegging og tiltak på barnetrinnet for elever med mulig dysleksi

En kvalitativ studie av hvilke kartlegginger og tiltak som gjennomføres ved mistanke om dysleksi, samt erfaringer med effekten av disse tiltakene.

Irene Rostad

Masteroppgave i logopedi mai 2014



SAMMENDRAG

Fokuset i denne masteroppgaven er på kartlegging og tiltak i forhold til lese- og skrivevansker og mulig dysleksi. Jeg har tatt utgangspunkt i elever på barnetrinnet og har i den forbindelse utført intervju med tre lærere fra tre ulike skoler.

Jeg ønsket å finne ut hvordan lese- og skriveopplæringen foregår, og hvilke konkrete innlæringsmetoder lærerne benytter. I tillegg ville jeg finne ut hvilke generelle kartleggingsverktøy de bruker, samt hvordan den videre kartleggingsprosessen ved lese- og skrivevansker og ved mistanke om dysleksi foregår. Til slutt har fokuset vært på tiltakene som ble iverksatt etter gjennomført kartlegging, og lærernes erfaringer i forhold til elevenes profittering og effekt av de iverksatte tiltakene.

Prosjektet er en kvalitativ fenomenologisk studie, der jeg har gjennomført tre halvstrukturerte intervju. Jeg hadde med meg en intervjuguide, og jeg gjorde også lydopptak av intervjuene for å lette transkriberingen i etterkant. På den måten kunne jeg konsentrere meg om det informantene fortalte, be de utdype informasjonen og intervjuet bar preg av en dialog mellom forsker og informant. Resultatene fra intervjuene er presentert gjennom fire kategorier: 1) Lese- og skriveopplæringen 2) Kartlegging 3) Tiltak 4) Effekt av tiltak

Resultatene viser at når det gjelder lese- og skriveopplæringen så foregår den nokså likt, med vekt på fonemer, grafemer og høyfrekvente ord. Metodene informantene bruker er av ulik opprinnelse, men de er like i det at de går ut på å knytte fonem til grafem, rim, fonemmanipulering, ordsegmentering og begrepsutvikling, og de bruker både syntetisk og analytisk metode når de skal lære elevene å lese.

Resultat fra kartlegging og tiltak viser at det skal ganske mye gjentatt kartlegging og utredning til før en elev henvises til PPT. Selv om en elev med lese- og skrivevansker ikke er innkalt til PPT, vil de likevel på skolen sett i gang tiltak gjennom lesekurs og aktiviteter som fremmer nettopp fonembevissthet, syntese og ordsegmentering, samt utvide ordforrådet ved trening på begreper. De samme tiltakene igangsettes ved mistanke om dysleksi, da elever med dysleksi strever med avkoding og rettskriving, noe som igjen kan gå ut over forståelse av tekst. Lærernes erfaringer med lesekursene er udelt positive. De kan se effekt av og profittering på disse tiltakene ved at elevene utvikler bedre ferdigheter når det gjelder avkoding og rettskriving, samt begrepsutvikling. Elever med diagnosen dysleksi har rett til teknologiske hjelpemidler som PC og lydbøker for å lette skolehverdagen.

Nøkkelord: Lese- og skriveutvikling, dysleksi, kartlegging, tiltak, effekt av tiltak.

FORORD

Masterstudiet nærmer seg ubønhørlig slutten, og dette prosjektet setter punktum for et tre år langt, krevende, men også veldig interessant studium. Jeg har brukt mye ressurser i form av tid og finanser i forbindelse med samlinger, eksamener og tid til lesing. Men jeg har også fått mange nye bekjenskaper gjennom dette masterstudiet i logopedi.

Først vil jeg takke min veileder professor Turid Helland, Universitetet i Bergen/Universitetet i Tromsø for konstruktive og nyttige innspill, og hennes velvillighet til å svare på alle mine spørsmål underveis. Så vil jeg takke mine informanter som var villige, i en ellers så travel skolehverdag, til å delta på intervju og dele sin kunnskap med meg.

Jeg vil videre takke min familie for sin tålmodighet, og at de har holdt ut med meg og min til tider fraværende adferd. Spesielt vil jeg takke min mann for sin positive oppbacking gjennom hele studiet, samt hjelp med det tekniske i forhold til oppgaven. Takk til min eldste sønn for velvillig utlån av rommet til skriving av masteroppgaven, da han var bortreist i militæret.

Tromsø mai 2014

Irene Rostad

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	3
FORORD.....	4
1 INNLEDNING.....	7
1.1 LESE- OG SKRIVEUTVIKLING.....	8
2 TEORETISKE BETRAKTNINGER.....	11
2.1 DYSLEKSI – EN DEFINISJON.....	11
2.2 DYSLEKSI – HVORDAN ARTER DET SEG?.....	12
2.3 DEN KAUSALE MODELLEN.....	13
2.4 KARTLEGGING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	16
2.5 TILTAK VED LESE- OG SKRIVEVANSKER OG DYSLEKSI.....	18
2.5.1 TILTAK VED FONOLOGISKE OG ORTOGRAFISKE AVKODINGSVANSKER, OG RETTSKRIVINGSVANSKER.....	19
2.6 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	22
3 METODE.....	23
3.1 UTVALGSKRITERIER OG BESKRIVELSE AV UTVALGET.....	23
3.2 METODISK TILNÆRMING OG DESIGN.....	24
3.3 KVALITATIVT INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE.....	26
3.3.1 UTFORDRINGER SOM INTERVJUER.....	26
3.3.2 UTFORDRINGER SOM INFORMANT PÅ INTERVJU.....	27
3.3.3 UTFORMING AV INTERVJUGUIDEN.....	28
3.3.4 TRANSKRIBERING OG ANALYSE AV INTERVJU.....	29
3.4 VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRBARHET.....	30
3.5 ETISKE OVERVEIELSER.....	31
3.5.1 INFORMASJON OG SAMTYKKE.....	31
3.5.2 KONFIDENSIALITET.....	32
3.6 RESULTAT AV EMPIRI.....	32
3.6.1 LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN.....	32
3.6.2 KARTLEGGING.....	34
3.6.3 TILTAK.....	39
3.6.4 EFFEKT AV TILTAK.....	42
4 DRØFTING AV EMPIRI.....	44
4.1 DRØFTING AV LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN.....	44
4.2 DRØFTING AV KARTLEGGINGSMETODER.....	46

4.3	DRØFTING AV TILTAK	50
4.4	DRØFTING AV EFFEKT AV TILTAK	53
4.4.1	EFFEKT AV TILTAK FOR FONOLOGISKE OG ORTOGRAFISKE AVKODINGSVANSKER, OG RETTSKRIVNINGSVANSKER	53
5	KONKLUSJON OG AVSLUTNING	57
	LITTERATURLISTE	60
	VEDLEGG 1: INFORMASJON MED SAMTYKKESKJEMA	63
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDEN	66
	VEDLEGG 3: WALTERS HJUL	68

1 INNLEDNING

I dagens informasjonssamfunn kreves det god kompetanse i lesing og skriving. Uansett elevs fremtidig yrke, vil det kreve at de kan lese og skrive, og i tillegg kunne formulere seg muntlig. Det stilles store krav både i videregående skole og universitet, der studentene også må beherske lesing av engelskspråklig litteratur.

I dag vet vi at det er stort frafall i den videregående skole, ressurser til elever som trenger det er på et minimum, og mange elever sliter med lesing og skriving og får kanskje ikke den oppfølgingen de trenger i skolehverdagen. Forskning viser også at det er en sammenheng mellom svake grunnleggende ferdigheter og frafall i den videregående skole (Wollscheid, 2010). I Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) hevdes det at en del elever begynner i videregående opplæring med mangelfulle kunnskaper og ferdigheter fra grunnskolen. Dette gjelder særlig elever som ikke har kommet inn i gode læringsprosesser mens de gikk i grunnskolen.

I følge Opplæringsloven (2013) § 1-3 skal undervisningen tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger. I følge § 5-1 i den samme loven har alle elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, rett til spesialundervisning etter at en sakkyndig vurdering foreligger. Det vil også gjelde for elever med dysleksi, med så alvorlige lese- og skrivevansker at de ikke klarer å følge ordinær undervisning uten spesiell oppfølging. Spesialundervisningen kan være i form av ekstra lærerressurser, teknologisk materiell og/eller undervisning en til en eller i gruppe. Skolens ressursteam er de som i første omgang vurderer elevenes vansker. I ressursteamet deltar vanligvis rektor, fagleder/inspektør, lærere med utvidet kompetanse på enkelte felt, og eventuelt helsesøster og en representant fra pedagogisk psykologisk tjeneste, PPT.

Tidlig hjelp vil øke sjansene for at elever etter hvert kan klare seg uten eller med et begrenset antall særskilte tiltak. I Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) om tidlig innsats for livslang læring blir dette påpekt, og det blir framhevet viktigheten av å sette i gang tiltak for eleven på et tidlig tidspunkt når det oppstår eller blir avdekket utfordringer. Skolen skal derfor, når det foreligger lese- og skrivevansker og mistanke om dysleksi hos elever, prioritere tidlig kartlegging og tiltak. Men det er også nødvendig å vite hvordan leseutviklingen normalt foregår, og hva lærere kan forvente av elevens lese- og skrivekompetanse ved de ulike klasses trinn. Elever med dysleksi har vansker med både lesing og skriving.

1.1 LESE- OG SKRIVEUTVIKLING

Jeg velger nå å beskrive lese- og skriveutviklingen som en inngang til teorikapittelet om mitt hovedtema, nemlig lese- og skrivevansker og dysleksi hos elever på barnetrinnet.

Frith (1986) presenterer en stadiemodell for normal lese- og skriveutvikling. Hun opererer med tre stadier som kalles det logografiske stadium, det alfabetiske stadium og det ortografiske stadium. Hvert av stadiene tar for seg både lesing og skriving, der enten lesing eller skriving er igangsetteren av den strategien som kjennetegnet stadiet.

I Høien & Lundberg (2012a, s. 53) presenteres en utvidet stadiemodell for lese- og skriveutvikling, med fire stadier. I førskolealder anvender barna det som kalles pseudolesing. Førskolebarn «leser» logoer de kjenner til, og selv om bokstaver byttes om tolker de logoen som bildet av den de kjenner. Det kan virke som om de ikke er så bevisste på detaljer som bokstaver, men tolker logoen som et helt bilde. I denne formen for lesing benytter barna konteksten og omgivelsene for å tolke det de ser. Når barna begynner å bli oppmerksom på skrift, vil de første bildene av ord de kjenner igjen være sitt eget navn og navn til nærpersoner.

Skriving starter også i førskolealder. I følge Hagtvet (2004, s. 334) betegner barn selv denne første prefonetiske skrivingen eller pseudoskrivingen for lekeskriving. De etterligner voksnes bevegelser og skriblingen bærer preg av kruseduller og streker. Barna legger etter hvert mer og mer mening i det de skriver, og krusedullene og lekeskrivingen får et noe mer presist og bearbeidet preg (Høien & Lundberg, 2012, s. 78). De går over til å skrive bokstaver i eget navn og til nærpersonene.

Det neste stadiet i modellen er det logografiske-visuelle stadium, eller som Frith (1986) kaller det logografiske stadium. Barna har ikke knekt lesekode og forstått det alfabetiske prinsippet, men finner visuelle særtrekk som skiller ord fra hverandre. De har assosiasjoner mellom grafiske mønstre, som logoer, og ordbilder. I følge Frith (1986) vil barna gjenkjenne logoen og ikke reagere hvis bokstaver bytter plass i logoen, eller om vi bruker store og små bokstaver om hverandre. Etter hvert som de stifter kjennskap med flere ord med nye visuelle særtrekk, vil det bli vanskelig å skille ordene fra hverandre, noe som fører til at lesingen preges av mye gjetninger og feillesinger (Høien & Lundberg, 2012, s. 57).

På dette stadiet vil skrivingen være nærmest en tegning av logoer, der kanskje første bokstav er korrekt plassert mens de andre er vilkårlige. Barna kan skrive navnet sitt korrekt, og de bruker vanligvis store bokstaver. Hagtvet (2004, s. 336) kaller dette for global skriving, der barn skriver ordbilder etter hukommelsen og bruker en logografisk strategi.

På det alfabetiske stadium blir det stilt krav til analytiske ferdigheter og kunnskaper om forbindelsen mellom bokstavens grafem og fonem. De må vite hvordan bokstaven ser ut og hvilken lyd de representerer. På dette stadiet har eleven knekt den alfabetiske koden, og kan lese både ukjente ord og såkalte nonord, som er ord som ikke finnes eller representerer noe.

I Høien & Lundberg (2012, s. 59) nevnes fonemisk bevissthet, altså evne til å dele opp ordet i fonemene det er bygd opp av, som nødvendig for å bedre leseferdigheten og gjøre det enklere å forstå det alfabetiske prinsippet. Elevene oppøver i løpet av dette stadiet en fonologisk bevissthet, det vil si de er bevisste på koblingen mellom fonem-grafem, de skjønner hva det å rime innebærer, og de klarer etter hvert å sette lyder og bokstaver sammen til ord. Barnets fonologiske bevissthet starter med at han eller hun klarer å dele opp en setning i ord og deretter dele ordene opp i stavelser. Til slutt klarer de å assosiere hver språklyd med sine bokstavtegn.

Når barnet skjønner at det er lydene som settes sammen til ord så lyderer de, hvis de bare trekker sammen bokstavene, altså de bokstaverer, vil både lesing og skriving bli feil. I følge Frith (1986) vil barn på det alfabetiske stadiet til å begynne med analysere ord ved at hver bokstav leses og skrives ved bokstavens navn. For eksempel vil lyden /k/ tolkes som kå og /p/ tolkes som pe og ordet kåpe skrives kp. Eller ordet «bil» kan leses som be-i-el, men barnet skjønner som oftest hvilket begrep det er snakk om. Dette er eksempler på at barna bokstaverer.

I følge Hagtvet (2004, s. 336) bærer skriveutviklingen tidlig på dette stadiet preg av en ufullkommen kobling mellom fonem og grafem. Det fører til utelatelse av vokaler i ord, og få konsonanter kan representere en hel gruppe av fonemer. Produktet fremstår som en kjede av konsonanter uten vokaler, som ofte kan leses tilnærmet perfekt når man leser dem som en serie bokstavnavn. Etter hvert skriver barn fonemisk, de kan koble de fleste fonem til grafem, men skriver som oftest lydrett uten bruk av ortografisk informasjon som korrekt stavemåte og regler for rettskriving.

Skriving betraktes som igangsetteren av det alfabetiske stadiet. Gjennom skriveforsøkene blir barna oppmerksomme på at ord kan analyseres i lyder som det kan knyttes bokstaver til. Denne alfabetisk-fonemiske skrivingen viser at eleven benytter en fonologisk stavestrategi (Høien & Lundberg, 2012, s. 81).

Det ortografiske eller ortografisk-morfemiske stadium er det øverste nivået i ordavkodingsprosessen, og karakteriseres ved helordslesing. Eleven tolker hele ord og morfemer som enheter uten å gå veien om fonologisk avkodning (Frith, 1986). Avkodingen er

hurtig, og leseren kan vektlegge forståelsesaspektet i tekster (Høien & Lundberg, 2012, s. 60). Elevene kan nå lese stadig vanskeligere tekster og ulike sjangre, og leseferdighetene øker og blir mer avanserte.

Dette får innvirkning på skrivingen ved at ikke lydrette ord kan skrives riktig. De ortografiske representasjonene i barnets mentale leksikon er automatisert, og eleven har tilegnet seg kunnskaper om morfologiske strukturer. Mye tyder på at det på dette stadiet er lesingen som fremmer en ortografisk stavestrategi (Hagtvatn, 2004, s. 342). Ved overgangen til ortografisk lesing og skriving er hurtig ordgjenkjenning det viktigste. Forutsetningen for dette er rask og sikker fonologisk prosessering og tilstrekkelig lesetrening.

Kamhi & Catts (2012) kritiserer teoriene om at lese- og skriveutviklingen foregår i stadier, som for eksempel stadiemodellen til Frith (1986). De sier blant annet at fokuset i stadiemodellene er på hvilke kunnskaper barn trenger for å bli gode lesere, enn hvilke mekanismer som utgjør endringene i leseferdighetene. De sier også at hvert stadium blir assosiert med kun en type lesing, logografisk, alfabetisk eller ortografisk, som indikerer at alle ord leses med samme tilnæringsmåte på det bestemte stadiet.

I følge Frith (1986) skjer ikke tilegnelsen av lese- og skriveferdighetene gradvis, men det skjer en kvalitetsmessig endring i ferdighetene. Barnet starter ikke innlæringen fra bunnen av for hvert stadium, men hver strategi bygger på den neste. Eleven bruker noen ganger tidligere lærte strategier på senere utviklingstrinn, de kan ha en stillstand i sin utvikling og de kan benytte strategier som er på høyeste nivå i lese- og skriveutviklingen (Høien & Lundberg, 2012, s. 54). I følge Frith (1986) vil overgangen mellom hvert stadium være et sårbart punkt med hensyn til videre utvikling. Elevene skal nå tilegne seg nye strategier, samtidig med at tidligere lærte strategier anvendes. For elever som får vansker med å lese og skrive, vil disse overgangene kunne gi problemer. De kan kompensere ved at de overutvikler tidligere lærte strategier, eller at de simulerer strategien de ikke klarer å anvende riktig. Eleven bruker mye energi og store anstrengelser under lesingen, og de preges etter hvert av stress og utmattelse (Frith, 1986).

Det finnes ulike metoder som skolene kan benytte i lese- og skriveopplæringen. I tradisjonell leseopplæring benyttes både syntetisk og analytisk metode (Høigård, 2006, s. 266). Syntetisk metode vil si at elevene lærer å sette sammen mindre enheter i teksten, som for eksempel lyder til hele ord og setninger, mens analytisk metode vil si at de deler en større språklig helhet opp i mindre enheter, som for eksempel å dele setninger opp til ord og bokstaver eller fonemer. Dette kommer jeg mere tilbake til senere i oppgaven.

2 TEORETISKE BETRAKTNINGER

I dette kapittelet vil jeg forklare hva dysleksi er, samt hvordan dysleksi kan oppdages på symptomnivå, kognitivt nivå og biologisk nivå. Jeg tar også i betraktning miljøfaktoren når lese- og skrivevansker og dysleksi kartlegges. Disse fire nivåene presenteres i en kausalmodell utviklet av Morton & Frith (1995).

Videre skriver jeg om kartlegging og tiltak i forhold til mulige lese- og skrivevansker og dysleksi.

2.1 DYSLEKSI – EN DEFINISJON

Selve ordet dysleksi er sammensatt av ordene «dys» og «lexia» og betyr rett oversatt «vansker med ord». Dysleksi har hatt flere definisjoner gjennom årene, men felles for dem er at dysleksi viser seg som vansker med avkoding og forståelse, og anses for å være nevrologisk betinget.

International Dyslexia Association og National Institute of Child Health and Development har definert dysleksi på følgende måte:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that impede growth of vocabulary and background knowledge.

(Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003)

Definisjonen sier altså at dysleksi er en spesifikk lærevanske, en fonologisk vanske som oppstår selv om elevens kognitive evner er normale. Dysleksi karakteriseres som vansker med nøyaktig og flytende ordgjenkjenning, og dårlige ferdigheter i staving og avkoding (Lyon m.fl., 2003). Dette innebærer at elever med dysleksi har mye gjetting og feillesinger, de leser sakte siden det tar lang tid for dem å avkode og hente ord og begreper fra hukommelsen. Mange ord er ikke automatiserte slik at lesingen bærer preg av dårlig flyt og rytme i helordslesingen.

Definisjonen ovenfor fra 2003 sier at vansker med lesingen skyldes en fonologisk defekt. I følge (Dehaene, 2009, 2013) har hjerneskanning vist at et område i venstre hemisfære i hjernens oksipitallapp aktiviseres når personen ser et grafem. Dette visuelle området kaller han for hjernens «bokstavboks», og det identifiserer den visuelle utformingen av bokstavrekker, som så fordeler denne informasjonen til ulike nettverk i venstre hemisfære.

Deretter kodes meningen med ordet, lydmønster og artikulasjon. Å lære å lese vil si å utvikle en effektiv samhandling mellom visuelle områder og språkområder i hjernen. Dehane (2009) antyder at dysleksi kan innebære også visuelle vansker, og ikke bare fonologiske vansker slik definisjonen til Lyon m.fl. (2003) sier.

Dysleksi har, i følge definisjonen, en nevrobiologisk årsak. Nyere hjerneforskning som functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI), indikerer ulik aktivering i hjernen ved bearbeidelse av kognitive oppgaver hos personer med dysleksi i forhold til de som ikke har denne diagnosen (Lyon m.fl., 2003). Forskningen til Dehane (2013) antyder at elever med dysleksi ikke viser noe spesialisering for bokstaver i dette visuelle området, «bokstavboksen», slik normale lesere gjør. Hjerneskanning viste lite respons i det visuelle området hos dyslektikere, både for bokstavrekker og andre stimuli som bilder av ansikter og steder.

Som sekundære vansker hos barn med dysleksi nevner Lyon m.fl. (2003) dårlig leseforståelse og mindre leseerfaring, noe som gjør at elevenes ordforråd og forkunnskaper i forhold til ulike tema er begrenset.

2.2 DYSLEKSI – HVORDAN ARTER DET SEG?

Lesing og skriving er kulturelt betinget da majoriteten av menneskene i verden vokser opp i en skriftspråkbasert kultur. Det å kunne lese og skrive er altså ikke naturlige biologiske funksjoner på lik linje med det å skulle tilegne seg språk eller lære å gå. Men lese- og skriveinnlæringen har et biologisk grunnlag på den måten at det krever at personen tar i bruk basale funksjoner som visuell persepsjon, hukommelse, fonologiske funksjoner og språkforståelse (Høien & Lundberg, 2012a, s. 152). I hvor stor grad et førskolebarn klarer å ha et metaperspektiv på språket, altså hvor oppmerksomme de er på stavelser, rim og lyder i språket, predikerer hvor godt barnet vil kunne takle senere lese- og skriveutvikling (Lervåg, 2002). Det er en nær sammenheng mellom språk og lesing, og en svikt i språkferdigheter vil derfor kunne gjenspeile seg i elevens leseferdigheter.

Dyslektiske elever kan bruke lang tid på avkodning av teksten. De har problemer med å knytte ulike grafem til fonem og fonem til grafem, noe som innebærer at lesing og skriving tar lang tid. De gjenkjenner ikke alltid bokstavene som hører til de ulike lydene, og klarer ikke å trekke lydene sammen og tolke ordet. Den ortografiske lesingen er ikke automatisert og det tar lengre tid å hente ord fra langtidsmindet og tolke setningene og sammenhengen de står i. Fonologisk og ortografisk bevissthet er nært knyttet sammen, og hjelper eleven å oppnå og anvende funksjonell ortografisk kunnskap (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Denne kunnskapen innebærer både avkodning og automatisk gjenkjenning av regulære og irregulære ord.

På det ortografiske skrivestadiet hos elever uten dysleksi er representasjonene i elevens mentale leksikon veletablert (Bruck i Høien & Lundberg, 2012, s. 81), mens elever med dysleksi aldri når dette stadiet for ortografisk skriving. Staving innebærer at eleven har oversikt over hvert enkelt grafem i ordet. Dette betyr at staving stiller særlige krav til fonologiske ferdigheter. På grunnlag av dyslektikerens fonologiske vansker, blir dermed rettskriving en utfordrende oppgave. Det innebærer at rettskrivingsvanskene vedvarer.

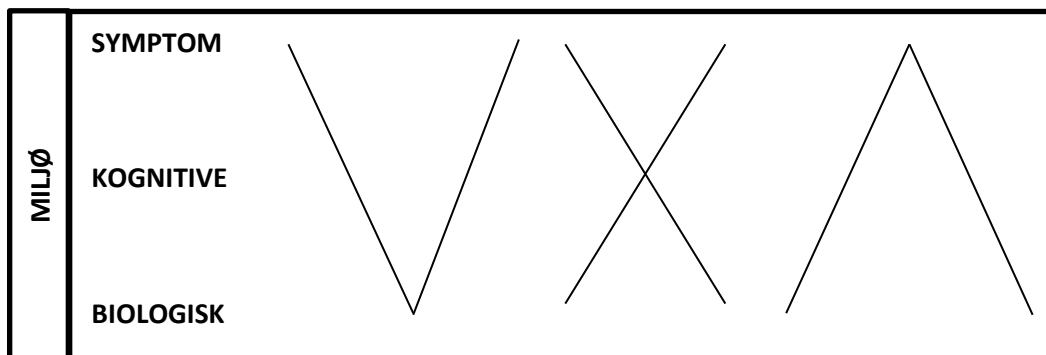
Baddeley & Hitch (1974) utviklet en modell for arbeidsminnet, som senere er videreutviklet. Den inneholder opprinnelig tre hovedelement, nemlig den sentrale eksekutivfunksjonen som styrer informasjon fra de andre modulene, den fonologiske sløyfen som lagrer og behandler verbal informasjon, og den visuo-spatiale skisseblokken som lagrer og behandler visuell og romlig informasjon. Hvis noen av disse modulene svikter vil korttidsminnet og arbeidsminnet bli mindre effektive, og gjøre utviklingen av lesing og skriving vanskelig (Helland, 2012, s. 139). Den episodiske bufferen, som senere er lagt til modellen, integrerer og lagrer informasjon fra de øvrige elementene i arbeidsminnet med ervervet kunnskap som er lagret i langtidsminnet, til en enhetlig episodisk representasjon (Baddeley, 2000). Ved kort minnespenn, altså liten kapasitet i den fonologiske sløyfen, vil korte fonemsekvenser eller grafemsekvenser ikke finne plass i korttidsminnet. Det innebærer at barn gjenkaller ord der de bytter om på eller utelater fonemer eller grafemer, noe som gir ord uten mening hvis ikke barnet korrigerer seg selv.

Graden av dysleksi varierer fra person til person, der noen har lette eller moderate vansker med lesing og skriving, mens andre har en alvorligere grad av dysleksi.

2.3 DEN KAUSALE MODELLEN

For å kunne få en mulig årsaksforklaring og forståelse for elever med dysleksi, presenteres den kausale modellen for psykopatologi, utviklet av Morton & Frith (1995). Denne modellen består av tre ulike nivåer, symptomnivået, det kognitive nivået og det biologiske nivået, og som oftest vil disse nivåene gjensidig påvirke hverandre. I tillegg må vi på alle nivå ta i betraktning miljøfaktorens påvirkning i de ulike tilfellene.

Selve figuren som viser den kausale modellen er her hentet fra Helland (2012, s. 124).



Figur 1: Kausalmodellen opprinnelig utviklet av Morton & Frith (1995)

Elever med mulig dysleksi knekker lesekode senere enn sine klassekamerater. Dårlige avkodningsferdigheter, sen lesehastighet og dårlig leseflyt, samt rettskrivingsvansker, er symptomer på dysleksi. Dårlig automatisering av lesing og skriving er et resultat av at evnen til å kombinere grafem til fonem er svekket eller ikke tilstede. I følge Morton & Frith (1995) er mangelen på et velutviklet fonologisk system den ene kognitive faktoren som indikerer dysleksi. En svekket fonologisk komponent vil igjen føre til fonologiske vansker som å koble grafem til fonem.

Dysleksi beskrives ved X-mønsteret i Morton & Frith (1995) sin kausalmodell, som i figur 1 ovenfor. X-mønsteret viser at det finnes en felles kognitiv komponent, mens på biologisk nivå og symptomnivå finnes det flere forskjellige komponenter. De biologiske årsakene hos to elever kan være at den ene er arvelig disponert med dysleksi i familien, mens den andre har en hørselsskade som oppstod ved fødselen. Kognitivt skårer begge elevene svakt på auditivt minne, og ulike symptomer viser seg hos den ene som vansker med avkoding, leseflyt og rettskriving, mens den andre har symptomer som problemer med å høre.

V-mønsteret antyder en felles biologisk årsak, mens på kognitiv og symptomnivå finnes flere ulike komponenter. V-mønsteret indikerer at to elever kan ha en lik biologisk faktor, for eksempel dysleksi i familien. På kognitivt nivå viser den ene eleven svikt i det auditive minnet, mens den andre skårer normalt på tester. Symptomene er ulike der den ene viser lese- og skrivevansker, mens den andre har artikulasjonsvansker.

Et A-mønster forteller om like faktorer på symptomnivå, eksempelvis at to elever strever med lesing og skriving, men elevene viser ulike faktorer på kognitivt og biologisk nivå. Den ene eleven kan ha dysleksi i familien, mens den andre eleven ikke har en biologisk arvelig komponent. Kognitivt skårer de ulikt på kartleggingstester, der den ene viser en fonologisk svikt, mens den andre viser lave skårer med hensyn til forståelse.

På det biologiske nivå må vi i utredningen ta i betraktning hørsel og syn hos eleven, og genetiske faktorer som lese- og skrivevansker og dysleksi i nærmeste familie. Genetiske tester kan påvise disposisjon for dysleksi knyttet til enkelte kromosomer, og kan avdekkes ved hjelp av en blodprøve. I tillegg kan hjerneskaning, eksempelvis fMRI, benyttes for å avdekke hjerneaktiviteten ved ulike stimuli (Helland, 2012, s. 127).

Når det gjelder kjønn har flere studier undersøkt om det finnes belegg for å hevde at flere gutter enn jenter har dysleksi. Resultater fra blant annet forskningsstudiet «Ut med språket!» viste ingen kjønnsforskjeller (Helland, Plante, & Hugdahl, 2011). Hvorvidt man kan finne kjønnsforskjeller eller ikke, kan forklares av det utvalget man har valgt. Et klinisk utvalg vil ofte være dominert av gutter, siden de blir raskest lagt merke til i klasserommet og henvist videre til klinisk utredning (Helland, 2012, s. 132). Et populasjonsutvalg vil være et utvalg som speiler befolkningen som undersøkes.

På kognitivt nivå finner vi blant annet visuelle og auditive funksjoner og hukommelse som viktige faktorer å ta i betraktning ved vansker med lesing og skriving (Helland, 2012, kap. 5). For å lære å lese og skrive er det viktig at eleven klarer å oppfatte og skille mellom lyder eller fonemer i språket. Disse fonemene skal så knyttes til grafemene, det vil si det visuelle uttrykket både i tekster eleven skal lese og skrive. Deretter må grafemene hurtig kunne settes sammen til meningsfulle ord og begreper som kan gjenkjennes og hentes frem fra langtidsminnet. Elever med dysleksi har vansker med nettopp dette.

Miljønivået er viktig å ta med i betraktningen både på symptom-, kognitivt- og biologisk nivå, noe også Morton & Frith (1995) sin modell indikerer. Miljøet kan være med på å fremme eller hemme vanskene, alt etter hvor utviklingsmessig godt det er. En uønsket utviklingsspiral som starter fra tidlig skolealder, uten at tiltak settes i verk, vil mest sannsynlig forverres med gjentatte opplevelser av nederlag senere i livet, både i skole og jobbsammenheng.

Helland (2012, s. 133) påpeker at verken arvelighet, gener eller hjerneskaning alene kan påvise hvem som kommer til å utvikle dysleksi. Elevens utvikling må vurderes ut fra både genotype og fenotype. Det vil si både biologiske, kognitive og symptomatiske faktorer. Noen elever kan være forsinket i lese- og skriveutviklingen, de når ikke de ulike stadiene i Frith (1986) sin stadiemodell som forventet. Vi snakker her om «ekte» eller «falsk» dysleksi. Ekte dysleksi, genotypisk, viser en svikt både på biologisk og kognitivt nivå, mens en falsk dysleksi, fenotypisk, kan forklares med for eksempel dårlig opplæring og miljøet eleven befinner seg i (Morton & Frith, 1995). Det er viktig å skille mellom elever som har lese- og skrivevansker forårsaket av biologiske og kognitive faktorer, og elever med lese- og

skrivevansker forårsaket av dårlig læringsmiljø og opplæring (Vellutino m.fl., 2004). Et dårlig læringsmiljø preget av lite leseaktiviteter og lite tilpasset opplæring for eleven, vil kunne gi lese- og skrivevansker. Disse vanskene er det mulig å gjøre noe med hvis miljøet, tiltakene og tilbudet endres. Elever som utvikler lese- og skrivevansker på grunn av en biologisk faktor eller kognitiv utvikling, vil ha vedvarende vansker.

Uansett om elevenes vansker dreier seg om ekte eller falsk dysleksi vil de trenge individuell oppfølging og tilpasset opplæring.

2.4 KARTLEGGING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER

Noen grunnleggende ferdigheter er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a), er disse definert som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy.

Skolen må ha rutiner for kartlegging i forhold til de grunnleggende ferdighetene hos elever. Dette kan være normerte prøver som måler elevenes nivå innenfor de sentrale skoleferdigheter som lesing, skriving og matematikk. At en test er normert innebærer at den har vært utprøvd og testet på elever i det aktuelle aldersspekteret den gjelder for innenfor et bestemt utvalg. Det betyr at personen som gjennomfører testen etter standard instruks, kan sammenligne resultater og skårer i forhold til bestemte forhåndssatte verdier. Testen kan likevel brukes på elever på andre aldersnivå, men er da ikke normert for det. I tillegg vil strukturert observasjon av læringsmiljøet, samtaler og informasjonsinnhenting være nyttig i en kartleggingsprosess.

Kartleggingsmaterieell kan som nevnt være normert. Det kan også være standardisert eller ikke standardisert. At en test er standardisert betyr at det er satt en standard eller ramme for gjennomføringen. Det skal foreligge en veiledning for gjennomføring og skåring av testen som overlater minst mulig til skjønn. Instruksjoner og tidsrammer må følges nøye, ellers vil testresultatet bli feil. Den som skal teste elevene må ha særlig kartleggingskompetanse, og for enkelte tester være sertifisert. Lærere eller PPT skal da ha fått opplæring i bruk og skåring av testen, samt kunne gi en konklusjon på hva testresultatet innebærer.

Grunnskolen anvender nasjonale kartleggingsprøver for barnetrinnet i lesing, regning, engelsk og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Disse prøvene er ment å finne ut om det er enkeltelever som trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging i undervisningen. Resultatene fra prøvene gir informasjon om elever som befinner seg rundt eller under en definert bekymringsgrense.

I tillegg finnes ulike kartleggingsprøver som kan gjennomføres for alle elevene på barnetrinnet i lesing og skriving. Kartleggingstestene viser elevens ferdigheter når det gjelder ordavkodning, lesehastighet, leseforståelse, staving og rettskriving. Verktøyene kan benyttes på ulike klassetrinn i barneskolen alt etter hvilket aldersnivå de er beregnet for. Jeg nevner her Ringeriksmaterialet (Lyster, Tingleff, & Tingleff, 1996) som brukes til systematisk kartlegging av språklig bevissthet hos barn i alderen 5-7 år. Dette materialet kan også brukes som spesialpedagogisk materiell for eldre barn. Carlsten leseprøve (Carlsten, 2000) er en test som vurderer både leseforståelse, lesehastighet og rettskriving, mens ordkjedetesten (Høien & Tønnesen, 2008a) er en test som skal kunne avdekke avkodingsferdigheter ved at elevene skal dele opp en kjede av ord i enkeltord. I tillegg bruker enkelte skoler STAS (Klinkenberg & Skaar, 2003), som er en standardisert test i elevens ferdigheter i avkodning og staving. Den er et hjelpemiddel for tidlig oppdagelse av lesevaner og kartlegging av leseprosessen.

Lærerne må observere eleven i klasserommet når han eller hun leser og skriver. I tillegg må skolene vurdere selve undervisningen og de ressursene de har. I følge Høien & Lundberg (2012, s. 189) skal eleven betraktes som en aktiv medskaper av mening og ikke som en passiv mottaker av lærerens formidling. Elev og lærer står i et kommunikativt forhold til hverandre som bærer preg av gjensidighet og respekt.

Samarbeidet med foreldre er essensielt for å danne seg et bilde av hjemmemiljøet, elevens oppvekst, utvikling og interesser, om det er andre faktorer hos eleven som generelt påvirker evnen til læring, og om det er eventuelle andre personer i nærmeste familie med lese- og skrivevaner.

Systematisk kartlegging er en forutsetning for skolens mulighet til å gi tilpasset opplæring i blant annet lesing og skriving, noe alle elever i følge § 1-3 i Opplæringsloven (2013) har rett til. For å vite hvilke lese- og skrivevaner eleven har, må de observeres, kartlegges og utredes utover disse testene som nå er nevnt. Både generelle lese- og skrivevaner, lærevaner og dysleksi vil kunne gi eleven ulik grad av vansker med å lese og skrive. En lærer må derfor kartlegge lese- og skrivestrategier eleven benytter, om eleven har avkodingsvaner, vansker med leseforståelsen, rettskrivingsvaner, vansker med å lære og å skille bokstaver fra hverandre, dårlig leseflyt eller dårlig lytteforståelse. Al Otaiba, Kosanovich, & Torgesen (2012) påpeker at for å få kunnskap om elevenes utvikling i lesing og skriving, vil en metode være å kartlegge de flere ganger de første årene på skolen. Dette for å skille ut og hjelpe de elevene som ikke responderer godt nok på undervisningen, før vanskene blir for alvorlige.

Screeningstester må sees på som et første steg i en utredningsprosess. Kunnskapen en får gjennom screening kan være verdifull, fordi den hjelper en til raskt å identifisere barn med en mulig språkvanske, og/eller lese- og skrivevanske. Kartlegging av språkvansker hos barn krever ulike metodiske tilnærminger, både tester og observasjon.

Eksempler på screeningstester som kartlegger spesielt for språk, og lese- og skrivevansker er Arbeidsprøven (Duna, Frost, & Monsrud, 2008), 20 spørsmål (Ottem, 2010c), Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2010a) og Språk 5-6 (Ottem & Frost, 2010b).

For å kunne sette en diagnose på en elevs vansker, vil i tillegg til screeningstester, diagnostiske tester benyttes. En diagnostisk test er normert og standardisert, og det stilles krav til at den som utfører testen har kunnskaper om temaet, har fått opplæring i bruk av den og er sertifisert. Logos (Høyen, 2012) er et eksempel på en diagnostisk test. Den er PC-basert og benyttes for å kunne sette diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker/dysleksi. Testen krever at personen som utfører den har lisens for aldersgruppen de tester på. Logos (Høyen, 2012) er beregnet for elever fra andre til tiende klassetrinn og voksne. Den er inndelt i andre klassetrinn, tredje til femte klassetrinn, sjette til tiende klassetrinn og for voksne.

I det neste underkapittelet ønsker jeg å skrive om tiltak som kan iverksettes etter kartlegging og utredning av elever med lese- og skrivevansker og dysleksi.

2.5 TILTAK VED LESE- OG SKRIVEVANSKER OG DYSLEKSI

Tiltak som iverksettes for elever med lese- og skrivevansker og dysleksi må være relevante i forhold til de vanskene som blir avdekket gjennom kartlegging og utredning.

I følge Hatcher & Hulme (1999) er det nå evidens for at fonologiske ferdigheter er kritisk for utviklingen av avkodingsferdigheter og lese- og skriveutviklingen. De mener det er viktig å sette inn tiltak i forhold til bevissthet om fonemer, rim og fonemmanipulering.

Helland, Tjus, Hovden, Ofte, & Heimann (2011a) har gjennomført en studie av norske barn fra de var fem til åtte år, som var i risikozonen for å utvikle dysleksi. Gjennom databasert trening benyttet de to ulike metoder for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Metodene er bottom-up, den syntetiske metoden, og top-down, den analytiske metoden. Det viste seg at etter prosjektets slutt skåret kontrollgruppen for begge metodene over aldersnormen både for lesing og skriving, mens risikogruppen for begge metodene skåret innen aldersnormen for lesing og skriving. Helland m.fl. (2011a) konkluderte med at en bevisst og tilpasset opplæring av barna allerede i førskolen, kan være med på å forebygge en alvorlig grad av dysleksi. Til å begynne med kan treningsmetoden bottom-up benyttes som en forberedelse til å lære å lese og skrive, og metoden top-down for å utvikle lese- og

skriveferdigheter. For risikobarna hadde metoden bottom-up størst effekt på fonologisk bevissthet og arbeidsminnet, mens metoden top-down hadde størst effekt på verbal innlæring, bokstavkunnskap og lese- og skriveferdigheter.

I en studie av Landerl & Wimmer (2000) ble det fastslått at for dyslektiske tyske elever i barneskolen, var vansker med fonembevissthet bare evident for leseinnlæringen på de tidligere nivåene, mens vansker med hurtig benevning og fonologisk minne, som er avhengig av det ortografiske minnet, var vedvarende. Elevene på de høyere klassetrinn i barneskolen viste dårlig leseflyt, men for fonemsegmentering av nonord viste de nesten ingen vansker, verken med å dele opp ordet i fonemer eller med sammenhengen mellom fonem og grafem.

Hulme & Snowling (2009, s. 87) påpeker viktigheten av tidlig innsats for å forebygge lese- og skrivevansker. Elevene vil ved tidlig innsats, få mulighet til å utvikle fonemisk bevissthet og forståelse for sammenhengen mellom grafem og fonem.

Selve undervisningen må vurderes som et mulig tiltak for å bedre elevenes lese- og skriveutvikling. Et tilpasset og tilrettelagt undervisningsopplegg kan bedre svake elevers mulighet til læring betraktelig. I følge kausalmodellen til Morton & Frith (1995), må læringsmiljøet alltid tas i betraktning som en viktig faktor som påvirker lese- og skriveutviklingen. Aksept, oppmuntring og respekt er viktige elementer for elevens videre utvikling og motivasjon til å lære å lese og skrive, i tillegg til et godt samarbeid mellom hjem og skole.

Siden vi nå vet at dysleksi innebærer hovedsakelig vansker med avkoding og rettskriving, vil jeg skrive om tiltak i forhold til det.

2.5.1 TILTAK VED FONOLOGISKE OG ORTOGRAFISKE AVKODINGSVANSKER, OG RETTSKRIVINGSVANSKER

Det er sterk enighet blant fagpersoner om at fonologisk bevissthet, alfabetisk kunnskap og ordlesingsstrategier er en viktig del av god leseopplæring (Al Otaiba m.fl., 2012). Om en elev viser vansker med avkodingen, vil det derfor være nødvendig å fokusere på fonologisk bevissthet hos eleven. Det innebærer å trene på segmentering av ord til enkeltlyder, binde sammen enkeltlyder til ord, jobbe med rim, fonemmanipulering og eksempelvis første lyd i ord.

For å kunne segmentere fonem i ord kreves en del fonemisk bevissthet hos eleven (Al Otaiba m.fl., 2012). Eleven skal kunne uttale fonem i ord han eller hun hører, fjerne og legge til fonem i ord og skjønne at du får et nytt ord, og telle fonemene et ord består av. Det er viktig at eleven får jobbe med oppgaver som fremmer disse faktorene.

For å binde sammen fonem til ord kan eleven få oppgaver der han eller hun får oppgitt et antall fonem i rekkefølge med litt tid i mellom og skal da finne ut hvilket ord disse fonemene representerer. Som et hjelpemiddel kan barnet få se noen bilder av ord bestående av samme antall fonem, der det ene er det riktige i følge oppgaven (Al Otaiba m.fl., 2012).

Tiltak der bevisstgjøring av eleven i forhold til rim og lydsammenligning fremmer fonologisk bevissthet. Rim er en måte å fokusere på lyder i ord, hva høres likt ut og hva høres ikke likt ut. Eleven blir bevisst på at ord som rimer høres like ut, men ordene betyr helt forskjellige ting, som katt-hatt. Eleven kan også jobbe med første lyden i ord, der han eller hun skal lytte ut hvilke ord som starter med samme lyd.

Når eleven er fonemisk bevisst, er grunnlaget lagt for å kunne lære det alfabetiske prinsippet (Høien & Lundberg, 2012a, s. 257), men god bokstavkunnskap fremmer også fonemisk bevissthet. Vi har altså her å gjøre med et gjensidig fenomen. Bokstavkunnskap er viktig for lesing og skriving, der eleven kan assosiere ulike fonem med grafem eller at grafem har tilhørende fonem.

Elbro & Petersen (2004) gjennomførte en studie med danske førskolebarn i risikozonen for senere å utvikle dysleksi, og der de samme barna ble fulgt opp i andre, tredje og syvende klasse. Studien omfattet trening på fonemisk bevissthet blant førskolebarna, og målet med studien var finne ut av langtidseffekten av denne treningen. Programmet gikk ut på å trene barna kun med enkeltfonemene knyttet til bokstavene. De startet med vokalene, før de deretter fortsatte med å presentere to nye konsonanter hver uke inkludert repetisjon av allerede trente bokstaver. Det viste seg at barna som deltok i treningen hadde langtidseffekt av treningen, noe som også gjaldt for de fleste av de svakeste leserne. Likevel lå de barna som deltok i treningen, i syvende klasse under nivået til barna i kontrollgruppen på alle områder innen lesing.

For å kunne lese og skrive må elevene kjenne bokstavens utseende og kunne skille mellom dem. En del bokstaver ligner på hverandre og er lette å forveksle, slik at det blir viktig at læreren presiserer hvilke visuelle særtrekk som karakteriserer de enkelte bokstavene (Høien & Lundberg, 2012a, s. 260). En elev med dysleksi vil kunne ha vansker med å skille mellom bokstaver som er beslektet visuelt, som b og d, eller lydmessig, som /b/ og /p/. Som et hjelpemiddel ved innlæring av bokstaver, kan man benytte bilder av kjente gjenstander, eksempelvis bildet av en slange som skaper assosiasjon til lyden /s/. Bildet vil kunne gi både visuelle og fonologiske holdepunkter for språklyden.

I følge Høien & Lundberg (2012, s. 261) vil det å ta i bruk alle sanser ved bokstavinnlæringen være en metode for elever som har vansker med lesing og skriving.

Skrijving og sporing av bokstavformer gir stimulering til bevegelsessansen, den kinestetiske sansen, og den taktile sansen. Sporningsøvelsene må foregå parallelt med aktivering av både syns- og hørselssans, og artikulering av bokstaven. Ortografisk avkodning forutsetter at eleven kan knytte assosiasjoner mellom ordets ortografiske og fonologiske representasjoner (Høien & Lundberg, 2012a, s. 267). Eleven må forstå ordets betydning ellers blir det vanskelig å etablere en assosiasjon mellom disse representasjonene. Som hjelpemidler til å trene på ortografisk kunnskap kan ordkort, der de kan øve på å kjenne igjen ordbilder, eller memoryspill som inneholder ulike typer ordpar, benyttes i undervisningen. Programmer på PC kan også gi nyttig og utfordrende trening, og bedre leseferdighetene.

For elever med lese- og skrivevansker og dysleksi vil lesetrening være viktig. Det kan være høytlesing, parlesing, veksellesing, korlesing, frilesing, repetert lesing, eller veiledet lesing av lærer. Automatisert ordavkodning er en forutsetning for hurtig og korrekt lesing (Høien & Lundberg, 2012a, s. 272). Lesetreningen vil være med på å øve på nettopp dette, og det vil igjen bedre elevens leseflyt. I følge Al Otaiba m.fl. (2012) må elever med lese- og skrivevansker få mer intensiv opplæring i mindre grupper eller alene, og helst av en lærer med spesialkompetanse. Da har lærer bedre tid til den enkelte, og eleven kan få hjelp og veiledning når ting stopper opp. I tillegg må leseteksten tilpasses den enkelte, slik at de opplever mestring, noe som igjen fører til økende motivasjon for å lese. Hatcher m.fl. (2006) gjennomførte en studie av lesetrening for elever med forsinket leseutvikling. Elevene deltok på lesetrening daglig over en periode på 20 uker eller 10 uker, og både individuelt og i små grupper. Det viste seg at lesetreningen hadde effekt for de fleste av dem. Men en fjerdedel av elevene i studien responderte ikke, noe som indikerte at de i utgangspunktet hadde svake leseferdigheter og trengte mer intensiv trening framover for å forbedre sine leseferdigheter. I følge Elbro & Petersen (2004) sin studie var det noen av barna som ikke responderte på treningsopplegget. Det viste seg at to momenter predikerte årsaken til dette, nemlig barnas artikulasjonsvansker og vansker med fonemdiskriminering.

Elevene bør trene på å lese og skrive høyfrekvente ord, stavelser og konsonantforbindelser. Som jeg har nevnt tidligere, ser det ut til at for elever med dysleksi vil rettskrivingsvanskene vedvare, selv om lesevanskene bedres. I følge Høien & Lundberg (2012, s. 292) vil det for lesesvake elever med dårlig fonologisk korttidsminne eller vansker med fonemanalysen, være lettere å ta utgangspunkt i stavelser når de skal skrive lange ord. Elever med dysleksi trenger ekstra øvelser for å tilegne seg kunnskap om ordets stavemåte, slik at de klarer å avkode og skrive ord raskt og riktig. Dette rimer med forskningen av

Helland m.fl. (2011a) som sier at metoden top-down, altså fra helord til grafem og fonem, bedre fremmer ferdigheter i lesing og staving enn for metoden bottom-up.

Som en hjelp med rettskrivingen kan bruk av teknologiske hjelpemidler som PC med rettskrivingsprogrammer i norsk og engelsk være kompensatoriske tiltak. En umiddelbar korrigerende av skriftlig arbeid, vil hjelpe til med å lære eleven effektiv rettskriving.

2.6 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Ut fra innledningen og den teorien jeg nå har presentert, har jeg laget en problemstilling som jeg ønsker å finne ut av gjennom dette prosjektet. Problemstillingen jeg har valgt er knyttet til kartlegging og tiltak ved mistanke om dysleksi og lyder som følger:

Hvilke kartlegginger og konkrete tiltak iverksettes ved mistanke om dysleksi hos elever på barnetrinnet, og hvilke erfaringer har lærere gjort seg når det gjelder effekten av disse tiltakene?

3 METODE

Jeg vil i dette kapittelet beskrive hvordan jeg gikk fram for å gjennomføre min undersøkelse i forhold til problemstillingen. Jeg vil beskrive hvordan jeg fant og valgte ut informanter, hvilken metode jeg benyttet i dette prosjektet, og hvordan gjennomføringa foregikk. Jeg vil også si noe om hvor valid og pålitelig min gjennomføring er. Til slutt i kapittelet presenterer jeg resultatet fra intervjuene.

3.1 UTVALGSKRITERIER OG BESKRIVELSE AV UTVALGET

Mine utvalgsriterier var at informantene var lærere fra ulike barneskoler i en kommune. Lærerne måtte ha erfaring med elever som har vanskeligheter med å lese og skrive, og kunnskap om barn med dysleksi. I tillegg måtte de vite noe om hvordan de oppdaget disse elevene tidlig i skoleforløpet, ulike kartleggingsmetoder og hvilke tiltak som ble satt i verk allerede i de første skoleårene før en eventuell dysleksidiagnose ble satt.

Siden jeg har valgt å konsentrere denne oppgaven rundt dysleksi på barnetrinnet, har utvalget bestått av lærere fra tre ulike barneskoler i en bykommune i Norge.

Skole nummer en er sertifisert som en dysleksivennlig skole av foreningen Dysleksi Norge. Skolen har 220 elever fra 1.-7. klasse. Deres satsningsområder er tilpasset opplæring med fokus på sosial og faglig kompetanse, gjennom blant annet lese- og skriveutvikling og strukturer og rutiner for spesialpedagogisk arbeid. Skole nummer to er en barneskole med 83 elever fra 1.- 7. klasse. Den ligger i distriktet, og har satsningsområder som blant annet å utvikle gode lese- og skriveferdigheter gjennom hele skoleløpet, og en aktiv bruk av skolebiblioteket. Skole nummer tre er en barneskole med 312 elever fra 1.-7. klasse. Skolens spesielle utforming stiller krav til god organisering, gode rammer og strukturer. Skolen er organisert i læringsrom med tilhørende smårom i ulike størrelser. Deres satsningsområder er blant annet tilpasset opplæring med fokus på arbeidsplaner og læringsmiljø. Bibliotek og IKT er en viktig del av skolens virksomhet. Arbeidsåret for elevene er delt inn i perioder og fagene planlegges i forhold til det.

Informantene jeg har intervjuet er alle lærere og medlemmer av ressursteamet på skolene, og har blant annet med elevene med lese- og skrivevansker å gjøre. En av lærerne er kontaktlærer, det vil si at hun har hovedansvaret for den pedagogiske opplæringen for en klasse, en lærer er fagleder, tidligere kaltes denne stillingen inspektør, og en av lærerne jobber med elever som trenger ekstra oppfølging i forhold til lesing og skriving i 1.-4. klasse.

3.2 METODISK TILNÆRMING OG DESIGN

Jeg startet denne oppgaven med å lage en prosjektskisse og en fremdriftsplan for lettere å kunne disponere tiden fram til leveringstidspunktet. Jeg har opplevd at en slik plan har vært nyttig for meg, både for å holde oversikt over hva jeg faktisk måtte gjøre for å komme i mål med prosjektet til rett tid, og samtidig som et press på meg selv til å skrive.

Etter at prosjektskissen ble levert og godkjent, var første skritt videre å starte med å omformulere problemstillingen. Problemstillingen måtte bli mer forskbar, slik at det faktisk var mulig for meg å finne ut det jeg ønsket på den tiden og med det omfanget jeg hadde til rådighet.

Neste skritt på veien er kravet om godkjenning for slike forskningsprosjekt. Jeg sendte søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS, NSD, med presentasjon av problemstilling og formålet med oppgaven. Tilbakemeldingen fra NSD var at mitt prosjekt ikke var konsesjons- eller meldepliktig siden både informanter og skoler er anonymiserte. Jeg bruker ikke navn eller informasjon i oppgaven som kan knyttes til mine informanter. Underveis hadde jeg fått tildelt veileder og hatt kontakt med henne både i forhold til problemstilling og søknad til NSD.

I forbindelse med å finne tak i informanter støtte jeg på et problem. Mange skoler i kommunen er universitetsskoler, det vil si de er pliktig til å ta imot studenter fra lærerutdanningen ved universitetet. De hadde en del studenter innom allerede for å gjennomføre praksis og andre oppgaver, og mange skoler/lærere hadde ikke tid til å delta på et ekstra prosjekt. Jeg fikk likevel tillatelse til å gjennomføre intervju ved tre ulike skoler, og tre lærere sa seg villige til å delta. Jeg hadde på forhånd tatt en telefon til rektor, og sendt ut e-post til skolene med samtykkeerklæring og informasjon om prosjektet. Derfor fikk jeg gjort intervjuene innenfor den tidsfristen jeg hadde satt av til dette.

Jeg fikk gjennomført intervjuene på skolen i lærernes hjemmemiljø og intervjuet tok ca. en klokke. Jeg fikk også tillatelse til å gjøre lydopptak av intervjuet, noe som gjorde etterarbeidet lettere. I følge Fylan (2005) er det viktig under et intervju at både informant og forsker føler seg komfortabel og avslappet. Det kan også være nyttig å arrangere møbler slik at du har øyekontakt, men likevel ikke for nær hverandre. Siden jeg var på informantens arbeidsplass, falt det seg naturlig å la rom og møbler være slik det var.

Etterarbeidet har bestått av delvis transkribering, systematisering av resultatene i kategorier og drøfting av resultatene. For å transkribere har jeg først overført lydfila til et transkriberingsprogram som heter Transcriber. Her har jeg kunnet høre gjennom intervjuet, og stoppe og starte det etter behov. Jeg har skrevet ned det informantene fortalte etter hvert som

jeg hørte gjennom intervjuet. Fakter og lyder som latter, smil og grimaser er ikke med i transkriberingen, da jeg ikke anser det som nødvendig for å få med det informantene ønsket å formidle.

Jeg har i min oppgave brukt kvalitativ metode med intervju. Jeg kunne benyttet andre metoder som kvantitativ undersøkelse, og eksempelvis sendt ut spørreskjema til skoler og lærere for å finne svar på problemstillinga. Siden jeg ønsket å gå mere i dybden og ha anledning til å spørre om nærmere utdyping av svar og informasjon som ble gitt, fant jeg ut at en kvalitativ metode med intervju passet bedre til mitt formål. Intervjuene bar preg av en dialog mellom forsker og informant, noe jeg ikke ville fått med en kvantitativ metode.

Forskningen min er et fenomenologisk studium, som handler om å finne den sentrale underliggende meningen i en opplevd erfaring (Postholm, 2010, s. 78). I all kvalitativ forskning, også innen fenomenologiske studier, er hensikten å få fram informantens perspektiv (Postholm, 2010, s. 79), og i min oppgave vil det være lærerens perspektiv på dysleksi hos elevene.

Intervjuet er et halvstrukturert eller semi-strukturert intervju, som innebærer at jeg går ut fra en intervjuguide, men samtidig kan jeg be om mere informasjon ut fra det de svarene jeg får. Jeg har da større mulighet til å gå i dybden, og kanskje kommer det frem informasjon under intervjuet som jeg ikke hadde tenkt på. Fylan (2005) sier at vi kan starte med det første intervju spørsmålet, da vil ofte samtalen forløpe naturlig videre derfra. Forskeren kan på ulike måter forsøke å oppmuntre informanten til å komme med ytterligere kommentarer, bidra med eksempler eller forklare nærmere noe som er uklart. Oppfølgingsspørsmål er en strategi forskeren kan bruke for å gå i dybden på ulike temaer.

En intervjuguide trenger ikke følges fra punkt til punkt, men jeg kan stille spørsmål etter som det passer i samtalen. Det som er viktig er å komme innom de temaene jeg har tenkt på, og som presenteres i problemstillinga og forskerspørsmålene. I følge Fylan (2005) er det viktig å forberede seg og planlegge et semi-strukturert intervju, men likevel er denne type intervju preget av konversasjon og av at vi fritt kan bevege oss mellom temaene.

I følge Postholm (2010, s. 79) er det viktig at forskeren klarer å gjennomføre intervjuet slik at alle undertemaer eller spørsmål blir like mye vektlagt. Det var derfor en utfordring å styre intervjuet slik at vi kom innom alle temaene, samtidig som informanten skulle få snakke fritt om det som opptok henne mest. Trikset er å vite hvor lenge du skal la informanten snakke fritt om kanskje mindre relaterte ting, før du styrer henne inn på temaet du ønsker. Det er noe du må tenke på sier Fylan (2005), siden intervjuet har en viss tilmålt tid og du kanskje ikke ønsker å bruke mer tid enn det. Under intervjuet var det likevel viktig for meg som forsker

ikke å avbryte, men lytte og fange opp alle aspekter som informanten nevnte og gå i dybden på dem. I kvalitative intervju er dette viktige egenskaper (Postholm, 2010, s. 79).

3.3 KVALITATIVT INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE

Å forske kvalitativt betyr å sette seg inn i og forstå informantens perspektiv. Samtidig med at man gjør sine undersøkelser, vil man som forsker være farget av egne meninger, opplevelser og erfaringer. Det er en nær sammenheng mellom forskerens ståsted, spørsmålene man stiller, metoden man velger og måten materialet blir samlet inn, analysert og tolket på (Postholm, 2010, s. 17).

Jeg ønsker i dette underkapittelet å si litt om utfordringer med å være intervjuer og det å bli intervjuet. Jeg vil også si noe om hvordan jeg har bygd opp intervjuguiden jeg har brukt, samt si noe om transkribering og analysing av intervju.

3.3.1 UTFORDRINGER SOM INTERVJUER

Det å skulle gjennomføre intervju medfører en del utfordringer som du som forsker må tenke igjennom. Det er omtrent umulig å gå inn i en intervjusituasjon uten å inneha noen holdninger til temaet og egne erfaringer som preger deg. Selv om du som intervjuer vil hevde at du går inn i situasjonen med åpent sinn, vil det alltid være noe som gjør at du ikke er helt objektiv. Forskeren kan, så godt det lar seg gjøre, prøve å unngå at egne holdninger og erfaringer preger intervjusituasjonen (Thagaard, 2009, s. 105). Det er viktig å tenke gjennom intervjuteknikkene du bruker, og på hvilken måte du som forsker påvirker dine informanter og dermed resultatet av intervjuet (Fylan, 2005). Det innebærer at du som forsker har en reflektert holdning til egen adferd, kroppsspråk og uttalelser under intervjuet.

Det kan være hensiktsmessig å innta en intervjurolle som er naturlig ut fra situasjonen. Det vil si å presisere formålet med intervjuet, hva hun eller han som informant kan bidra med, samtidig som jeg som forsker klargjør min oppgave under intervjuet og i prosjektet (Thagaard, 2009, s. 103).

Jeg hadde på forhånd bestemt tema, ulike emner vi skulle snakke om og satt opp spørsmål jeg ville stille og som bare jeg på forhånd hadde sett. Her er det altså jeg som forsker som definerer og kontrollerer situasjonen. Likevel var jeg åpen for å stille andre spørsmål som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på. Det innebærer i følge Postholm (2010, s. 133) at noen antagelser kan bekreftes, noen avkreftes og nye forhold kan bringes inn i forskningen. Jeg hadde videre bestemt utvalgskriteriene for hvem jeg ønsket å intervju og underveis gjort opptak av intervjuet. Opptakene har jeg i etterkant transkribert og analysert,

noe som innebærer å dele informasjonen inn i ulike kategorier, og til slutt har jeg drøftet resultatet.

For å vurdere om informantene føler seg underordnet forskeren, og sier det de tror jeg vil høre, kan jeg som forsker legge merke til hvordan informantene opptrer under intervjuet. Hvis han eller hun er pågående og aktiv, stiller spørsmål og argumenterer under intervjuet, er det et uttrykk for at de ikke føler seg underordnet (Thagaard, 2009, s. 106). Jeg vil her presisere viktigheten av å skape tillit og trygghet i intervjusituasjonen, og at jeg som forsker respekterer mine informanter. Det kan være en utfordring å oppnå dette, samtidig som du skal få svar på dine spørsmål hvis du spør om følsomme tema. Nå opplevde ikke jeg dette, da mine informanter svarte på det jeg spurte om og snakket ganske fritt innenfor temaet. I følge Fylan (2005) er det viktig at du viser genuin interesse for dine informanter, og at du som forsker er interessert i det de har å fortelle.

For å gjøre situasjonen best mulig for informantene, møtte jeg dem på deres hjemmebane, det vil si intervjuet foregikk på deres arbeidsplass. Det kan være med på å skape trygghet i situasjonen og begge får en følelse av å kunne påvirke. Det er lettere for informantene å snakke fritt og reflektere over spørsmålene når de føler seg trygge. På den annen side vil deres hjemmebane kunne gjøre meg som forsker usikker, da jeg ikke kjenner verken dem eller deres arbeidsplass, og jeg vet heller ikke om de vil svare ærlig på det jeg spør om.

Når det gjelder temaet jeg har valgt, dysleksi i forhold til kartlegging og tiltak, kjente jeg litt på at jeg beveget meg på noe ukjent område. Konkrete navn på kartleggingstester, samt hvordan lese- og skriveinnlæringa foregår (viser her til innledning og teorikapittel) er noe jeg kun hadde litt kjennskap til på forhånd. Det har jeg måttet skaffe meg mere kunnskap om i etterkant av intervjuene, og underveis i oppgaveskrivingen.

3.3.2 UTFORDRINGER SOM INFORMANT PÅ INTERVJU

Intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier (Postholm, 2010, s. 78). Et krav til informantene er at de har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot. Med andre ord er det et krav om kunnskap på feltet, og enkelte informanter har kanskje ikke oppdatert kunnskap om verken lese- og skriveinnlæringen eller dysleksi.

En annen utfordring er i det hele tatt å kunne delta på grunn av tidspress i skolen, men likevel har de sagt seg villig til å ta imot meg. Min opplevelse er at informantenes arbeidsdag er lang og krevende.

Forskeren blir betraktet som det viktigste instrumentet i all kvalitativ forskning (Postholm, 2010, p. 35), noe som også gjelder denne masteroppgaven. Det innebærer blant annet at forskeren ikke påvirker informantene i intervju situasjonen. Det skal være deres opplevelser og erfaringer som kommer frem. De skal ikke få følelsen av forhør, og det krever at jeg klarer å skape den tilliten og roen som er viktig for å få de til å åpne seg. De kjenner ikke meg fra tidligere, og det kan føre til at de sier det de tror jeg vil høre, noe som gir asymmetri i relasjonen.

3.3.3 UTFORMING AV INTERVJUGUIDEN

Intervjuguidens grad av struktur avhenger av intervjuformen. Intervjuguiden til det halvstrukturerte intervjuet, som mitt prosjekt er, styres av emner forskeren ønsker å få informasjon om og samtale rundt, og spørsmål knyttet til disse emnene (Thagaard, 2009, s. 89).

Til å begynne med skrev jeg ned mange spørsmål som jeg var interessert i å finne svar på gjennom et kvalitativt intervju. Deretter knyttet jeg de ulike spørsmålene opp mot problemstillingen, for å se om de harmonerte. Det er viktig å undersøke om du faktisk får besvart problemstillingen gjennom de spørsmål du planlegger å stille. En måte å finne det ut på er å foreta et prøveintervju, en test for å sjekke hva du faktisk får av informasjon ut av spørsmålene, noe jeg valgte ikke å gjøre i dette prosjektet. I stedet valgte jeg å la min veileder se over spørsmålene og komme med kommentarer.

Jeg bearbeidet deretter spørsmålene og plasserte de i kategorier slik at det var en viss progresjon i spørsmålsstillingen fra lese- og skriveopplæringen til dysleksi, kartlegging og tiltak. Til slutt i intervjuguiden gjaldt spørsmålene informantens egne erfaringer med tiltak og effekt ved lese- og skrivevansker og dysleksi hos elever (vedlegg 2).

Generelt bør en intervjuguide starte med mere nøytrale emner og spørsmål før den går over til mer inngående og kanskje følelsesladete spørsmål (Thagaard, 2009, s. 100). Et semi-strukturert intervju er å betrakte som en samtale, heller enn en serie med spørsmål og svar (Fylan, 2005). Derfor er det bra å starte med mer generelle og enkle spørsmål, før du setter i gang med de emnene du hadde tenkt å komme inn på.

I min intervjuguide bærer de første spørsmålene preg av å være av informativ karakter. Til slutt må informanten reflektere rundt egne erfaringer i forbindelse med tiltak og effekt av tiltakene, i forhold til elevenes økende eller avtagende vansker. Denne inndelingen i ulike emner kan hjelpe meg når jeg skal analysere de transkriberte intervjuene, og sette svarene inn i kategorier.

Generelt bør intervjuguiden også gi mulighet for pauser underveis, der informanten får tenkt på om han eller hun vil tilføye noe i forhold til emnene vi har vært innom til nå (Thagaard, 2009, s. 101). Samtidig får intervjueren enten komme med eventuelle oppfølgingsspørsmål, eller markere overgangen til nytt emne. Styrken i slike intervjuguider er at de er ganske strukturerte, mens svakheten er at det er vanskelig å finne gode oppfølgingsspørsmål. Derfor er det en god strategi å legge inn små velplasserte tenkepauser underveis for å gi rom for refleksjon.

3.3.4 TRANSKRIBERING OG ANALYSE AV INTERVJU

Jeg har valgt å gjøre en delvis transkribering av intervjuene, den er ikke helt ordrett, men jeg har skrevet ned essensen i det som ble sagt. Likevel er jeg oppmerksom på at transkriberingen ikke er en kopi av intervjusituasjonen, med helt ordrett sitering av informanten, fakter og kroppsspråk, men den er en tolkning av den. Jeg har forsøkt å gi en mest mulig riktig gjengivelse av utsagn og informasjon. Transkribering er en hjelp til å skaffe seg et oversiktlig og strukturert materiale, som ved å dele inn i ulike kategorier og stikkord gjør det klart for videre analyse (Postholm, 2010, s. 86). Transkriberingen har vært en tidkrevende prosess, men den gjort meg mere kjent med datamaterialet, og gitt meg nærhet til stoffet.

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene, fordi jeg da hadde mulighet til å gå tilbake i materialet for å høre ting om igjen og notere etter behov. Under selve intervjuet kunne jeg derfor holde oppmerksomheten mot informanten og lytte til det som ble sagt, i stedet for å konsentrere meg om å skrive det ned. Det ble derfor lettere å komme med tilleggsspørsmål, holde tråden i samtalen og lese ut av situasjonen når jeg skulle være avventende og gi rom for refleksjon.

Deretter har jeg gjort en videre analyse av materialet fra intervjuene, der jeg har delt inn i nødvendige kategorier for å forsøke å bedre få belyst og finne svar på problemstillingen. I følge Postholm (2010, s. 86) begynner likevel de kvalitative analyser med det første intervjuet og forskerens første blick på dokumentene, og der datainnsamlingen og dataanalysen er dynamiske prosesser. For eksempel sier Thagaard (2009, s. 89) at beslutninger om hvilke temaer som utdypes i løpet av intervjuet, vil basere seg på forskerens fortolkning og analyse av situasjonen. Analysearbeidet er likevel ikke ferdig når alt datamaterialet er samlet inn, men kommer for alvor i gang etter at intervjuene er gjennomført.

Analysene vil farges av forskerens egne erfaringer, opplevelser og subjektive individuelle teorier han eller hun bringer med seg inn i analysearbeidet (Postholm, 2010, s.

86), noe som innebærer at jeg som forsker preges av mine perspektiver når jeg utfører analysen av materialet fra intervjuene.

3.4 VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRBARHET

Som i kvantitativ forskning må også forskere innenfor kvalitativ forskning forholde seg til begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet i sine prosjekt.

Men i stedet for å snakke om et forskningsprosjekts reliabilitet, har mange fenomenologiske forskere erstattet begrepet med pålitelighet som et mer hensiktsmessig begrep (Postholm, 2010, s. 169). Dersom et forskningsprosjekt skal være reliabelt, skal resultatene kunne etterprøves og gjentas. I kvalitativ forskning med små prosjekt slik som dette, vil det være vanskelig å gjennomføre. Jeg har et lite utvalg, jeg har skapt en relasjon i intervjuøyeblikket og jeg har med meg en forforståelse inn i intervjuet, og disse momentene vil være vanskelig å gjenta. Jeg må belyse et unikt tilfelle som er vanskelig å gjenskape, derfor vil begrepet pålitelighet være et bedre begrep enn reliabilitet for kvalitative prosjekter.

Forskeren må videre reflektere over konteksten intervjuet skjer i, og hvordan relasjonen mellom forsker og informanten påvirker de dataene forskeren får. Jeg har i dette metodekapitlet forklart hvordan jeg har gått fram og begrunnet de valgene jeg har gjort underveis. Det gjelder metoden jeg har brukt, utvalget mitt, og hvor og hvordan intervjuene har blitt utført. Videre har jeg fått innspill fra veileder både på metoden, spørsmål til intervju i forhold til problemstillingen og hvordan det var hensiktsmessig å tenke i forhold til valg av informanter. Det at jeg har tenkt igjennom mine valg og fått tilbakemelding fra veileder, styrker etter min oppfattelse studiens reliabilitet eller pålitelighet.

Validitet er knyttet til tolkning av data, og en snakker om gyldigheten av de tolkninger som forskeren har kommet fram til (Thagaard, 2009, s. 201). Refleksjon rundt begrepet validitet må handle om gyldigheten av mine tolkninger av intervjuene. Om de gir svar på min problemstilling og forskerspørsmål, eller om jeg har fått et annet resultat enn forventet, og hvorfor eventuelt resultatet ikke ble som forventet. I mine intervju hadde jeg satt opp en del spørsmål, men likevel fikk informantene snakke ganske fritt og vi hoppet litt fram og tilbake i temaene. Jeg har i presentasjonen av resultatet under hver kategori valgt å sitere mine informanter. På den måten har sitatene blitt en del av begrunnelsen for mine tolkninger, da det får fram informantenes uttalelser og synspunkter. Etter min mening er disse momentene med på å styrke mitt forskningsprosjekts validitet eller gyldighet.

I tillegg til å vurdere oppgavens pålitelighet og gyldighet, må forskeren ta stilling til prosjektets overførbarhet. Ved å gi en grundig beskrivelse av fenomenet og forskningsfeltet

kan lesere av mitt forskningsprosjekt kjenne seg igjen. I følge Thagaard (2009, s. 209) kan overførbarhet knyttes til gjenkjennelse. Personer med egne erfaringer fra skole og undervisningssituasjoner, kan kjenne seg igjen i de tolkningene jeg har gjort. Det innebærer likevel ikke at alle kan kjenne seg igjen ut fra egne erfaringer fra fenomenet, men noen vil være enige i min forståelse (Thagaard, 2009, s. 210). Derfor kan jeg ikke, ut fra mitt lille utvalg, generalisere til å gjelde alle skoler og læreres opplevelser av fenomenet. Men jeg kan si noe om hvordan mine informanter opplever kartlegging, tiltak og effekt av igangsatte tiltak for elever med lese- og skrivevansker og dysleksi.

3.5 ETISKE OVERVEIELSER

Det er utarbeidet etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til informanten, der det er direkte kontakt mellom dem, noe jeg som intervjuer har i forhold til mine informanter. De valgene forskeren gjør i løpet av prosjektet har konsekvenser for de informantene som blir intervjuet.

All vitenskapelig forskning krever at forskeren holder seg til noen etiske retningslinjer som både gjelder internt i forskningsmiljøet og i forhold til omgivelsene (Thagaard, 2009, s. 23). Det kreves at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av sitt forskningsmateriale, og ikke gjengir eller presenterer andres forskningsarbeid som sitt eget, men oppgir sine kilder.

For forskningsprosjekter som innebærer direkte eller indirekte behandling av personopplysninger, finnes det særskilte etiske retningslinjer. En slik behandling av personopplysninger faller inn under personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard, 2009, s. 25). Denne masteroppgaven knyttes ikke til personopplysninger verken direkte eller indirekte, men søknad om tillatelse til å gjennomføre den er likevel behandlet hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD, 2012a).

3.5.1 INFORMASJON OG SAMTYKKE

Forut for mine intervju sendte jeg ut forespørsel om å delta, og informasjon til informantene om mitt prosjekt (vedlegg 1). Dette er et krav til alle forskningsprosjekter som igangsettes. NSD (2012b) sier at for at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Dette betyr at den som blir forespurt om å delta må forstå hva samtykket gjelder og hvilke konsekvenser det vil få og gi sitt samtykke til deltakelse i det aktuelle forskningsprosjektet.

Kvalitative studier preges av fleksibilitet, noe som innebærer at forskningsopplegget kan bli endret underveis. Derfor kan ikke samtykke fra informantene være basert på fullstendig informasjon om prosjektet (Thagaard, 2009, s. 26).

I min forespørsel fortalte jeg om bakgrunn og formål med prosjektet, hva en deltakelse i studiet innebærer, hvordan informasjonen jeg får fra informantene blir behandlet, og at det er frivillig å delta. Denne informasjonen skulle de lese gjennom før de skrev under på samtykkeerklæringen.

3.5.2 KONFIDENSIALITET

Krav om konfidensialitet er et annet grunnprinsipp som sier at all informasjon som informantene gir skal behandles konfidensielt. Det innebærer at informantene og alt forskningsmaterialet skal anonymiseres når undersøkelsens resultater presenteres (Thagaard, 2009, s. 27).

Likevel kan forsker oppleve et dilemma mellom hensynet til informantens anonymitet og krav til pålitelighet og etterprøvbarehet (Thagaard, 2009, s. 27). I mitt prosjekt er alle deltakere, både de informantene jeg intervjuer, og de indirekte involverte som skolene med elever og andre lærere, anonyme. Jeg bruker ikke navn verken på skoler eller lærere, men gir de nummererte navn i presentasjonen. Mitt prosjekt er derfor ikke meldepliktig. Likevel har jeg vært nødt til å gi noe informasjon om informantene og skolene de tilhører uten å navngi dem.

3.6 RESULTAT AV EMPIRI

Jeg har valgt å analysere intervjuene ved å dele temaene inn i fire kategorier. Disse kategoriene er lese- og skriveopplæringen, kartlegging, tiltak og effekt av tiltak. Jeg vil her presentere resultatet fra intervjuene etter disse kategoriene i egne underkapitler. Kategoriene er de som naturlig kommer ut av selve problemstillingen og oppbyggingen av intervjuene.

Når jeg refererer til de ulike skolene og tilhørende informanter, vil jeg kalle dem informant en, informant to og informant tre, og de tilhører sine respektive skoler med samme nummer.

3.6.1 LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN

Skolene benytter ulike verktøy og metoder i begynneropplæringen i lesing og skriving.

Informant nummer en sier at de bruker en blanding av syntetisk og analytisk metode når elevene skal lære å lese, men mest syntetisk fra lyd til ord. Helordslesingen kommer inn som elementer i opplæringen, men de følger ikke den metoden. De bruker et læreverk som

heter Elle-Melle (Gjerdrum & Ball, 2013), de følger det ikke slavisk, men følger progresjonen i det. Elle-Melle vektlegger mest å bygge lyd på lyd og ord til ord forteller informanten. Hun sier at de vektlegger fonologisk bevissthet i opplæringen. De jobber med lyd-bokstav sammenheng på ulike måter, og kanskje en bokstav i uka.

I forhold til intervjuers innspill om det hadde vært ønskelig at barnehagene jobbet med dette svarer hun: «Det hadde vært fint hvis barna var leseklare når de starter på skolen. Barnehagene kunne gjerne jobbet med fonologisk bevissthet, tror barnehagene gjør det da. Men de er jo ikke pålagt å gjøre det». (Informant en)

På intervjuers spørsmål om når hun anser at elevene skal kunne lese uten for mye feillesing svarer informanten:

Flyten bør jo være ganske grei på slutten av 4. klassen. Da bør det høres ganske sånn flytende ut når de leser hvis du ikke skal stusse. Så kommer det jo an på om det er kjent eller ukjent tekst og hvor vanskelig teksten er, og om det er ord dem forstår, har med begrepsforrådet å gjøre også. (Informant en)

Informant to sier at de i lese- og skriveopplæringen begynner med de høyfrekvente lydene, og at de ikke følger alfabetet, altså ikke bokstaven a og så bokstaven b og så videre. Hun sier at hun ikke jobber direkte med dette akkurat nå.

Informant tre sier at de jobber både med syntetisk og analytisk metode i kombinasjon. Det er nødvendig med begge deler i lese- og skriveopplæringen. Skolen har lagt føringer for hvordan innlæringen skal foregå slik at alle gjør omtrent likt, og slik at de lærerne som starter med første klasse vet hva de skal gjøre. De bruker et opplegg av Frost & Lønnegaard (1996) som heter Språkleker, som går på språklig bevissthet som rim og regler, skille ut ord i setninger, stavelser i ord og helt ned til bokstaver og lyder i ord.

På intervjuers innspill til informant tre om det er noe barnehagene kunne jobbet med svarer hun:

Språklig bevissthet. Vi jobber masse med det i første klasse, Jørgen Frost jobber vi med. Altså få dem nysgjerrig, få dem interessert. Det andre er å jobbe med begreper for å få opp ordforrådet sitt. Det tredje er blyantgrepet. Helsesøster ser også på det nå. Det er så mange som begynner som holder feil. De holder på mange rare måter når de kommer fra barnehagen. Mye verre å avlære det samtidig med å lære dem bokstavene. Så tenker jeg det med høytlesing. Viktig å lære de lydene av bokstaven. For mange unger som bokstaverer så er det vanskelig å gå tilbake til lydene. Altså til å trekke sammen. Mange skriver kp for kåpe. (Informant tre)

Det er bare skole nummer to som har en egen lese- og skriveopplæringsplan. Informant to sier at denne planen er ganske omfattende, og at den er fin å sette seg inn i og

hente fram i løpet av året når man har behov for det. Det er også nødvendig å ta den fram når de skal lage årsplaner for å kvalitetssikre at de får med alle elementer som skal være med. De vektlegger lesing og skriving likt i sin plan.

De andre to skolene jobber med å lage en slik plan. Informant nummer en sier at de har laget flere utkast til plan gjennom årene, men de har ikke klart å ferdigstille den og ta den i bruk. Hun forteller at de nå nesten er ferdig med en plan som er den beste utgaven de har laget og som kanskje vil gjelde. Informant nummer tre sier at de har hatt årsplaner til nå, men at de jobber med å samle alle dokumenter de bruker i lese- og skriveopplæringen i en egen plan som skal gjelde. Men likevel skal alle vite hvordan selve innlæringen foregår, og at det jobbes med lesing og skriving på alle klassetrinn. På intervjuers spørsmål om hva de vektlegger i sin plan svarer hun:

På de laveste trinnene tidlig innsats. Kjempeviktig. Vi blir bedre og bedre for hvert år og vi ser hva som trengs. Setter inn ressurser der så vi skal avhjelpe best mulig slik at de får tilpasset på det nivå de er på, fra de svakeste til de sterkeste. Nå har nesten alle av førsteklassingene knekt lesekode, det som er målet vårt da. Så i mars går vi over til veiledet lesing tilpasset i gruppe. På timeplanen jobber vi systematisk med begreper i 1. klasse og begrepsstimulerende aktiviteter to halvtimer i uka fast på timeplanen, samtidig som vi hele tida har det med oss i norsk og lesing, skriving og regning. Mye fokus på begreper for at de skal få et godt ordforråd. Det har mye å si for om de lykkes med den første lese og skriveopplæringa. (Informant tre)

3.6.2 KARTLEGGING

Skolene gjennomfører generelle kartleggingstester der alle elevene deltar, mens de bruker spesielle tester for å kartlegge elever med lese- og skrivevansker. Alle skolene har også et hjul, en egen saksgang, før de skal henvise videre til andre instanser som PPT. Dette spesialpedagogiske hjulet (Frøyen, 2012) kalles Walters hjul (vedlegg 3), og det er en ganske omfattende prosess der elevene skal ha blitt kartlagt både før og etter igangsatt tiltak, og deretter nye igangsatte tiltak etter en ny kartlegging. Ingenting skal være uprøvd før henvisning, som informant nummer en fortalte:

Det går ganske lang tid fra vi oppdager noe til vi får gjennomført og alt er klart til at vi skal melde til PPT. Første gang så sier de (PPT) gjerne prøv det her og det her i 20 uker til, sant så gjør vi det og så tar vi ny test...og så en gang så sa de faktisk ja prøv det her og det her i 12 uker til og så snakkes vi. Så etter 12 uker okey framgang på det, men ikke alt, okey meld inn. Men så tar det jo gjerne et halvt år fra vi har meldt inn til at det skjer noe på PPT og de tar eleven inn der. Å så skal det testes der og så skal diagnosen settes. (Informant en)

På mitt spørsmål om de skiller mellom elever med lese- og skrivevansker og dysleksi svarer alle informantene at de egentlig ikke gjør det, iallfall ikke til å begynne med. Informant nummer en sier at det ikke er så lett å skille de fra hverandre, men allerede i første klasse

strever elever med mulig dysleksi med lydsystemet. Hun sier: «Dysleksi vedvarer, det har ikke noe med undervisninga å gjøre. Lese- og skrivevansker kan være lærerens feil på grunn av dårlig opplæring. Så litt skiller man mellom dem». (Informant en)

Informant nummer to sier at de lager grupper med elever som strever med lesing og skriving. Hun sier videre: «I praksis så får elevene det samme, de er på det samme lesekurset. Det er de med dysleksidiagnose fra sakkyndig vurdering, og så er det da andre som får bli med og dra nytte av det». (Informant to)

Om å skille mellom lese- og skrivevansker og dysleksi svarer informant nummer tre:

Vi jobber med mange forskjellige innlæringskanaler når vi holder på med bokstaver f.eks., for de med dysleksi og de andre også. Vi har forskjellige ting vi er sterke på så derfor må vi jobbe både visuelt, auditivt, taktilt, kinestetisk og ungene er forskjellige. Så vi behøver ikke å skille helt fra starten av. Men etter hvert så får de gå på lesekurs de som sliter. Det blir jo et skille da, men vi går ikke og tenker på at den har dysleksi og den har en annen lese- og skrivevanske. Vi tilpasser og lar de ikke sitte og gjøre mer av det de ikke får til, det er kjempeviktig. (Informant tre)

Alle skolene har hatt lærere med på kurs om dysleksi gjennom foreningen Dysleksi Norge. På skole nummer en har alle lærerne gjennomført kursene som kreves for at skolen skulle bli sertifisert som dysleksivennlig skole. På skole nummer to har to lærere gjennomført kurset, og på skole nummer tre har flere av lærerne gjennomført kurs.

Informant nummer en sier at de på kurset har lært om risikofaktorer, og hva elever med dysleksi strever med i skolen, som fonologi, finmotorikk, og det å ha struktur og orden rundt seg, motivasjon. Videre sier hun:

Noen av foreldrene opplyser om arvelige faktorer andre ikke. Hvis vi lurer så spør vi, og ofte vet vi siden de er småsøsken av noen som allerede går her med samme problematikk. Ser det også i andre fag. Spesielt lurer vi i forhold til dysleksi, hvis de er veldig faglig sterke i andre fag for eksempel matte, men ikke får til språk og lesing. Hvis det er unger som strever over hele linja så lurer vi mere på det kognitive enn på det med dysleksi. (Informant en)

Informant nummer tre sier at mange av lærerne har deltatt på kurs og lært om risikofaktorer. Videre sier hun at systematisk kartlegging over år gjør at lærere blir vant med det. Noen har mer kunnskap om det, men alle skal ikke kunne alt, men at de har ganske mye fokus på det når det trengs. Hun hevder at det er mye som foregår på en skole så alle kan ikke kunne alt, men de som underviser i norsk kan mye. Informant tre svarer på spørsmål om når og hvordan de oppdager elevene med mulig dysleksi:

Jeg kan se det i første klasse, jeg er trent til det men ikke alle lærere i første klasse ser det. De kommer med en observasjon og spør hva jeg tror og sånn. Men jeg mener at med tidlig innsats og å prøve å gjøre kartlegging tidlig, så ser vi ganske mye i forhold

til observasjoner lærerne gjør og i forhold til kartlegginga. Spør på første foreldresamtale om de har dysleksi i familien, det er viktig, og når de begynte å snakke, og jeg ser om de har søsken her tidligere som har vansker. Ja faren har hatt det sier de. Jeg har nummer tre i søskenflokket, men jeg må tenke helt klart at selv om søsken har det så må jeg gi de en fair sjanse for det er ikke sikkert de har det. Så den ene etter den andre i søskenflokket kommer. (Informant tre)

Informant nummer to sier om arvelige faktorer at noen foreldre er nøye med å fortelle hvis de selv har dysleksi, og er bekymret for om barna har det.

Hun sier videre at de har snudd ganske mye på skolen de siste årene. De har fått en fast saksbehandler fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste, PPT, tilknyttet skolen. Saksbehandler kommer på møter i ressursteamet, noe de har hatt veldig god nytte av. Hun sier:

Vi har veldig god kontakt med PPT, en kontakt som er fast. Vi driver mye med ikke å reparere på mellomtrinnet, men og faktisk starte i 1. og 2. klasse. Hun kommer hit fra PPT og er med i ressursteamet. Møte hver 6. uke. Da kan vi diskutere elevene med henne, ta med kartleggingsprøver, observasjoner, tanker. Det begynner jo med at vi ser i klasserommet at noen sliter med lesing og skriving, så kartlegger vi og da kommer det tydeligere frem, og da har vi noe konkret å vise til. Da kan vi ta dette med på møtet i ressursteamet med PPT, tar med alt vi har hatt i kartlegginga av tester, observasjoner. Så utreder PPT i samråd med foreldrene. (Informant to)

De andre to skolene har også fått en fast saksbehandler hos PPT som de samarbeider med og som deltar i skolens ressursteam. Denne ordningen er ny fra i år, og alle tre skolene sier at de til nå har gode erfaringer med det, og synes det er en god ordning.

Kartleggingstester for lese- og skriveferdigheter skolene bruker, er både standardiserte og ikke-standardiserte tester. Noen er nasjonale tester som alle skolene gjennomfører med sine elever, mens andre har skolene selv valgt ut. De spesielle testene som brukes for å kartlegge elever med lese- og skrivevansker viser seg å være de samme for alle tre skolene. Jeg vil videre fortelle hva som kom fram gjennom intervjuene om hvilke kartleggingstester de benytter i tillegg til de nasjonale prøvene i lesing og regning.

Informant nummer en sier at de for elevene i første klasse blant annet benytter en test som heter Leseklar (Topstad, 2001). Den tester fonologisk bevissthet, riming, stavelser, elevens evne til å lytte ut lyder. I tillegg bruker de i første klasse en begrepstest av Magne Nyborg, og en test som går på språklig bevissthet, bokstavkunnskap og avkodingsferdigheter.

Av de standardiserte testene bruker alle tre skolene Carlsten lesetest (Carlsten, 2000), som kan anvendes fra andre klasse. Som informant tre sier:

Carlsten tas fra 2. klasse og hele skoletida. De som har dysleksi kan ikke jukse på den. Vi ser den i sammenheng med annen info vi har om eleven og vet hvis antall ord ikke kan stemme og så videre. Viktig at lærerne observerer, like viktig som kartlegginga.

Vi kartlegger ikke for kartlegginga sin del, men som en hjelp, og da er Carlsten god til sitt bruk. Ikke noe mer enn det. (Informant tre)

Informant nummer to sier at de ikke har hatt noen tester for første klasse, men at de nå har fått et materiell fra PPT som heter Ringeriksmaterialet (Lyster m.fl., 1996). Hun sier:

Vi har slitt med å finne noe som egner seg, men nå bruker vi det vi har fått fra PPT, Ringeriksmaterialet. Som sagt den er omfattende, ei stor lefse, men den tar for seg alle deler av språket og er veldig god på å avdekke. Så nå har vi et godt kartleggingsverktøy i norsk. (Informant to)

Om Carlsten lesetest sier hun: «Vi bruker Carlsten. Den er ikke helt god å bruke, fordi det er lett å jukse på den. De hopper litt fram og tilbake.» (Informant to)

Derfor bruker informant to å la eleven lese høyt tekst fra Carlsten lesetest i et minutt der de leser alt både teksten og alle ordene i parentesene, for at lærer skal få et bedre og mer nyansert bilde i forhold til resultat på selve lesetesten. Eleven skal da ikke tenke på om teksten gir mening.

Informant nummer tre sier de bruker en egenprodusert test i første klasse som går på språklig bevissthet, der mange av oppgavene i denne testen er hentet fra Ivar Topstad sitt kartleggingsmateriell (Topstad, 2001), som heter «Leseklar? Kartlegging av språklig bevissthet i 1. og 2. klasse». Hun sier: «Den sjekker bokstaver de store og de små, kan elevene trekke sammen, vi ser ganske mye, så selv om vi ikke kan se direkte dysleksi så kan vi se etter tegn.» (Informant tre)

Videre sier informant nummer tre at de gjennomfører en begrepstest og kontrollert tegne-iakttagelse, KTI (Jensen & Krogh, 2009), i første klasse. KTI-testen kartlegger instruksjonsoppfatning, antallsforståelse, form, motorikk, begreper og konsentrasjon. De kartlegger med setningsleseprøven (Høien, Tønnesen, & Inghland, 2008), vurdering av leseforståelse, i tredje eller fjerde klasse. Til slutt nevner hun den standardiserte testen i avkodning og staving, STAS (Klinkenberg & Skaar, 2003) fra andre klassetrinn og ordkjedetesten (Høien & Tønnesen, 2008a) fra tredje klassetrinn.

Også informant nummer en forteller at de bruker ordkjedetesten, og i tillegg lager de en egen skriveprøve for elever på tredje og fjerde klassetrinn.

Jeg går nå over til å si litt om hvilke spesielle tester, beregnet for elever med lese- og skrivevansker, som skolene benytter. Alle tre skolene bruker språk 6-16 (Ottem & Frost, 2010a) til videre kartlegging av elever som strever med lesing og skriving. Informant tre sier også at de bruker språk 5-6 (Ottem & Frost, 2010b), hvis de har med elever som er så umodne at de ikke kan gjennomføre språk 6-16. Både informant en og informant tre sier at de i tillegg

bruker arbeidsprøven (Duna m.fl., 2008) som et verktøy for å kartlegge lesingen og det språklige grunnlaget hos elevene.

Alle tre skolene har elever som har blitt kartlagt med LOGOS (Høien, 2012), men det er bare skole nummer en som har lisens for å bruke denne testen foreløpig. På de andre to skolene har testen vært utført av PPT. Uansett om skolen har lisens, må PPT sette diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker, dysleksi. Det kan ikke lærere på skolen gjøre selv som de gjennomfører testen. Informant nummer en sier:

LOGOS finnes for andre klasse, men vi har ikke lisens til det her på skolen. Så da er det fra tredje klasse og opp at vi har lisens. Og jeg syns at når vi først har elever vi syns er så svake lesere på det trinnet der, tredje trinnet, at vi tenker at det er fornuftig å kjøre LOGOS, så har de elevene ikke sjanse allerede i begynnelsen av tredje klasse. Så jeg pleier å si slutten av tredje klasse begynnelsen av fjerde klasse for at det ikke skal bli en forferdelig opplevelse for ungen å sitte med den. Den er ganske vanskelig, så det er ikke noe artig å sitte der å presse en unge til en test den ikke mestrer i det hele tatt. Men særlig svake lesere i begynnelsen av fjerde klasse pleier det å gå greit så selv om det er noe de ikke klarer så klarer de såpass mye at de liksom kommer igjennom den greit. (Informant en)

Videre sier hun på mitt spørsmål om hun synes det hadde vært ønskelig å få gjennomført LOGOS tidligere, altså allerede i andre klasse:

Nei...jeg vet ikke....de fra PPT sier jo også at det er for tidlig å sette en diagnose på en andreklassing uansett. Det er jo liksom å trene, vi kan jo ha en mistanke, men de tiltakene man gjør er jo på mange måter nokså lik enten de er dyslektikere eller ikke er dyslektikere. Sånn sett så kjenner jeg ikke at jeg har behov for å gi dem en diagnose så tidlig. Men språk 6-16 er ikke nok egentlig, der er jo ofte sånn at når språk 6-16 får oss til å lure så tenker vi at vi må prøve LOGOS også. (Informant en)

Informant nummer tre sier: «LOGOS har ikke vi, vi har ingen med lisens her på skolen. Nå vil jo ikke PPT ta den lengre, så da må vi lære dette. Men elevene må likevel få diagnose av PPT.» (Informant tre)

På mitt spørsmål til informant nummer tre om hun synes testene de bruker er gode nok for å finne styrker og svakheter svarer hun:

Ikke for å sette en diagnose men for å sette inn tiltak. I og med at vi ikke har LOGOS så kan jo ikke vi få satt noen diagnose. Også 20 spørsmål, en standardisert test, har vært tatt her og det vil jo PPT ha når vi sender noe inn til dem, særlig for de som har språkvansker. Der de er usikre på hva som er grunnen til deres lese- og skrivevansker. Det er ikke vår oppgave å finne ut hvilken sort lesevansker elevene har. (Informant tre)

3.6.3 TILTAK

I dette underkapitlet vil jeg skrive om ulike tiltak som informantene sier at skolene gjennomfører ved lese- og skrivevansker og dysleksi.

Jeg stilte spørsmål på intervjuene om en måloppnåelse i skolefagene er mulig for disse elevene. Fra informant nummer en fikk jeg dette svaret:

Hvordan måloppnåelsen er for elevene varierer og er også læreravhengig. Det vi nå har lært er at dyslektikere skal jo også nå målene, men de skal ikke være nødt til å lese seg til all kunnskapen. Så hvis man er flink til å legge til rette for at ungene skal skaffe seg kunnskap på forskjellige måter, så skal jo de ha en lik mulighet til å nå målene. Da trenger du kanskje å gjøre tekst om til tale, lydbøker, tekniske hjelpemidler, lytte i stedet for å lese for eksempel. Og så er det jo veldig få av målene som sier at du skal ha lest deg til dem, veldig få av målene er jo at du skal kunne skrive deg til dem. De fleste målene er at du skal kunne fortelle om noe eller delta i en samtale om noe, nå tenker jeg på samfunnsfag. Og det skal man jo kunne selv om man har dysleksi, da går det jo ikke an at den eneste måten er at å lese i fagboka er metoden. Hvor flink vi som lærere er å få dette til varierer jo veldig. (Informant en)

Fra skolen nummer to får jeg dette svaret på samme spørsmål:

Ja de klarer å få den kunnskapen de skal i fagene. PPT har utredet de der, fått sin diagnose, og ut fra de vanskene de har og det nivået de er på så har PPT tilrådt i den sakkyndig vurderingen hvilke kompetansemål de skal jobbe mot. Noen har lavere kompetansemål enn klassetrinnet de faktisk er på. (Informant to)

Informant nummer tre svarer på spørsmål om måloppnåelse i fagene:

De tilegner seg faget, klarer å lære og mange dyslektikere er kompenserte dyslektikere, Mange som har slike vansker i bunnen og som ikke blir oppdaget at de har dysleksi fordi de kompenserer for sine vansker med at de har fått god opplæring. Men vi tror på det vi gjør med språklig bevissthet... Når vi vet hva de har fått, og siden foreldrene er påståelig og det at vi har sett de her tegnene så er det ikke sikkert at vi hadde oppdaget de da. Som jeg sa så jobber vi like mye med holdninger og selvtillit som selve lesingen. (Informant tre)

Skolene opplyser at de gjennomfører ulike tiltak både i forhold til elever med lese- og skrivevansker og dysleksi. Det dreier seg om tekniske hjelpemidler, ekstra ressurser i klassen, ulike grupper med lese- eller skrivekurs og undervisning en-til-en. Alle skolene nevner tidlig innsats som veldig viktig. Det at det allerede i første og andre klasse blir satt inn ekstra ressurser og tiltak. Som informant nummer to sier det: «Det er veldig sånn at vi ikke skal vente og se, men tidlig innsats og sette inn trykket med en gang. Vi har bra med ressurser nå også, i 1. klasse har vi veldig god oppdekking.»

Jeg vil videre gå litt nærmere inn på ulike tiltak. Når det gjelder tekniske hjelpemidler så svarer alle informantene likt. De hjelpemidlene som er aktuelle er lydbøker og egen PC med Lingdys og Lingwrite (Lingit, 2013).

Ekstra ressurser i form av assistent eller ekstra lærer varierer. De forteller at skolen får ekstra midler til spesialundervisning som de skal fordele på alle elevene som trenger ekstra oppfølging. Informant nummer tre sier:

Det skal være minst mulig spesialundervisning, vi skal jo bort fra det, vi har ikke så mange med spesialundervisning lenger, vet ikke om vi har noen akkurat nå. Det er ikke sånn at dysleksi er lik spesialundervisning. Mest mulig tilrettelagt i læringsrommet. Spesialundervisning er for de med flere vansker, sammensatte vansker. Spesialundervisningen må tas av ramma vi har. Min stilling er for veiledning og hjelp til de lærerne som trenger det, men jeg har også noen elever, jeg har en-til-en. De fleste går i gruppe, da med lesekurs i gruppe på fire-seks. Får aldri nok ressurser da. Elevene har ikke gruppe hele året, men en periode, så er det flere grupper alt etter fokus fra kartlegginga på lesing, skriving, det de trenger å ha fokus på. Men det er jo å se på de som trenger det er mest akkurat nå, helt forferdelig å skulle velge ut... Alt for lite ressurser, får vondt i hjertet, men vi må gjøre det. De trenger mest en-til-en, mens de andre klarer seg i gruppe, fint å jobbe i gruppe også. Men som jeg sa tidligere så er de forskjellige og trenger forskjellige ting, og det gjør du bedre i en-til-en, men du må gjøre valg. Aldri mer enn åtte ti uker med en-til-en. Vi må fordele ressursen sånn... så flest mulig får. (Informant tre)

Informant nummer to forteller:

Vi har ingen ekstra ressurser selv om vi har en eller fem elever med dysleksi, men får en pott vi skal fordele på de som trenger ekstra oppfølging. Kommer an på skolen og rektors prioriteringer. Gjerne en pedagog som har gruppa. Kan være en assistent som er veiledet på hva han skal gjøre, men pedagogen har ansvaret. Kommer an på hva det står i det endelige vedtaket på spesialundervisning for der står det gjerne spesifisert 25 årstimer med pedagog og 50 årstimer med assistent. (Informant to)

På spørsmålet om ekstra ressurser i klassen svarer informant nummer en:

Ressurser i form av folk kommer antagelig an på graden PPT mener de har da. Men vi har unger med dysleksi her på skolen som har tildelt 3-5 lærertimer i uka som spesialundervisning. I størst mulig grad er det jo den tilpassede undervisninga, og det er jo den vi må støtte oss til i hvert fall før de får noe fra PPT, en diagnose. Det er jo snakk om organisering og hvordan vi klarer å organisere gruppa med de voksenpersoner man har. Tilpasset opplæring i gruppe vil jeg si, med andre som har samme type problemer. Noen ganger på sånn en til en, men jeg tror ikke at det er så mange som får til det på fast basis. Dyslektikere har ikke assistent. Nei vi føler jo ikke at vi har nok ressurser. Skulle jo alltid ønske oss mer, så når vi henviser til PPT så håper vi jo inderlig at dem kan komme frem til at de har en diagnose som kan gi noen ressurser. Det er klart at ekstra ressurser øker mulighetene våre til å organisere undervisninga bedre. Men er vi riktig flink så får vi det jo til uten også. Har vi 30 elever så er vi to lærere til sammen og kan dele. Om det er lærer eller assistent i spesialundervisninga kommer an på hvilke behov ungen har. Det blir tildelt i lærertimer, men skolen har mulighet til å veksle lærertimene om til assistenttimer, får flere assistenttimer for en lærertime. Så da er det flere voksne, men så er det om den ungen har behov for assistent eller pedagog. Og for en dyslektiker på mellomtrinnet så tenker jeg at den har ikke bruk for en assistent, men en pedagog. (Informant en)

Skolene har flere ulike konkrete tiltak de setter i gang enten klassen, på egne intensive lesekurs i grupper, eller i trening en-til-en. Jeg vil referere det som kom ut av intervjuene når det gjelder konkrete og systematiske tiltak spesielt for de som har lese- og skrivevansker og dysleksi.

Alle skolene har svart at de gir de samme tiltakene til elevene enten han eller hun har fått diagnosen dysleksi eller har generelle lese- og skrivevansker. De trener på det som kommer ut av kartlegginga som elevene trenger å trene mer på, enten det er avkodingen, bokstavene, mengdetrening i lesing, leseflyt, lytte ut lyder eller rettskriving.

En av informantene nevner noe hun kaller Early years, som er et opplegg tilsvarende det vi i Norge kaller veiledet lesing. Denne metoden vektlegger tilpasset opplæring, der aktivitets- og involveringsnivå hos den enkelte elev er høyt (Iaquinta, 2006). Ved veiledet lesing og skriving kan elevene deles inn i stasjoner, der de tar utgangspunkt i for eksempel en bok. På de ulike stasjonene kan de snakke om vanskelige ord, utdype og jobbe med hvert enkelt emne i boka, finne ledetråder i bilder og tekst, de skriver og tegner fra emnene i boka, lage faktasetninger og jobbe med oppgaver på data.

Her er svarene om tiltak som jeg fikk fra de ulike informantene, og jeg starter med informant nummer to:

De siste årene har vi brukt et lesekurs av Elise M. Wåle som heter «Lese Bedre». Vi bruker det på unger med lese- og skrivevansker, på de med bare lesevansker eller med bare skrivevansker. Vi setter elevene sammen slik at de føler tilhørighet i den gruppa de er i. At de ikke blir tatt ut en og en, vi har prøvd å gjøre det til noe positivt. Det er de med dysleksidiagnose fra sakkyndig vurdering og så er det da andre som får bli med og dra nytte av det. Mange innholdsvinkler i forhold til teksten, så vi jobber konkret med det kurset. Her deltar mange unger. Det står hva som er vansken og PPT tilrår, men de vet vi har dette kurset og bruker det. Før brukte vi Jørgen Frost. Vi bruker det (Wåle) på alle som trenger, da skriver PPT at det kan være lurt å bruke dette kurset. Andre tiltak hjelp på prøver til å lesing, kan være enten en assistent eller pedagog, skjerming. Det jeg vet har blitt gjort når de er seine å lære lyder og bokstaver er plassering fremst i klassen uten at det ble synlig for verken de selv eller andre. Assistentene er obs på hvem som trenger ekstra. (Informant to)

Fra informant nummer en fikk jeg dette svaret:

Hvis de kommer i første klasse og du oppdager at de ikke kan rime eller lytte ut lyder, da setter vi i gang tiltak med akkurat det da. Om det er manglende trening eller om det er at ungen ikke klarer uansett hvor mye den trener. Så det er jo det første vi gjør. Og så er det jo om de strever med å kjenne igjen bokstaver og koble dem til lyder og alt det så må man jo inn og trene spesifikt på det. Et sånt tiltak her på skolen det er jo de lesekursene. Forresten de lesekursene, vet ikke om det er på andreklassenivå i hvert fall fra tredje fjerde og opp, så har PPT et opplegg som de kaller Les bedre. PPT anbefaler oss det opplegget, og det går veldig på det her på å trene leseflyt ved å finne vokalene i ordene, stavelsene i ordene, og veldig mye repetert lesing. Jobbe med

endelser på ordene og sånn. Men da er du kommet forbi det her stadiet med å lære seg alle bokstavene. Da kan du lese men du har ikke fått flyt på lesingen. (Informant en)

Informant nummer tre forteller at de benytter noe som kalles Begrepslæring (Ottem, Platou, Sæverud, & Forseth, 2011) og Ny start (Engen & Andreassen, 2003) som konkrete tiltak. Hun sier:

Begrepsverksted, Ernst Ottem, for de som har språkvansker som trenger å jobbe spesielt med begreper. Leke med lyder og språket i første klasse, litt bokstaver, andre klasse å bruke alle sanser, kommer an på trinnet de er på. Jeg må sette inn tiltak etter hvilken unge det er. Enten det er dysleksi eller noe annet. Det er liksom ikke noe konkret, men individuell tilpassing. «Early years» kaller vi det her den er fin for mange. Men av og til kan en unge trenge noe mer enn akkurat det. Opplegget «Ny start» i andre klasse, lese ukjent tekst og jobbe med den, og skrive ei setning og telle ord og jobbe med setningsoppbygging, jobbe med første lyden og ord, lydarbeid, lese kjent tekst, som har vært gjennomgått på skolen, øver hjemme, før vi går i gang med ei ny bok som er ukjent tekst. Det er liksom programmet. I forhold til skriving, å skrive setninger, lage setninger hvor mange ord er det, jobbe med lyd og sette hver lyd inn i "huset" i de ulike rommene, kommer an på hvor mange bokstaver de kan så det kommer an på ungen. Tilpasset opplæring, og noe kan gjennomføres i gruppe og det er fint. Lage bokstaven med kroppen for å huske den. Mest hjelp i klasserommet, og bare noen uker i gruppe, kanskje bare to perioder i året. Men så må lærerne være dysleksivennlige, og tenke på at de har unger med dysleksi i rommet og må legge til rette med tilpasset opplæring, tilpasset, tilpasset, tilpasset. De som trenger lydbøker, PC, osv., legge til rette for de som har språkvansker ved å snakke i korte setninger, bruke mye bilder for å visualisere, ikke gi mange beskjeder, tenke, legge det inn i helheta. Mange profitterer på dette, også de andre som har andre vansker som ADHD, osv. Mål for undervisninga, en dagsplan for at de skal vite hva de skal, forutsigbart, mange ting som kan avhjelpe de som strever. (Informant tre)

3.6.4 EFFEKT AV TILTAK

I dette underkapitlet vil jeg skrive om den effekten som informantene opplever av tiltakene som de iverksetter for elevene som strever med lesing og skriving.

Tiltakene har hatt god effekt, spesielt på de som ikke har dysleksi. Og det er vel og kanskje litt av poenget. De som for eksempel ikke har trent nok. Og med noen så plutselig kan de både det med rim og lyder, og så løser det seg bare fordi de ikke var modne tidligere for å ta imot det, så er det det og ikke noen lese- og skrivevansker. Tror at når vi fanger dem opp og skjønner at her er det noe, og kjører inn tiltak som virker og ungen sjøl jobber godt gjennom skolen og samarbeidet med foreldrene fungerer og sånn, så klarer det gapet til sine jevnaldrende nesten å tettes litt igjen der fordi de lærer seg sine måter og strategier, ja de kompenserer. (Informant en)

Noen ganger er det slik at tiltak ikke har effekt. Som informantene forteller så bruker de Walters hjul (vedlegg 3) i kartlegging og utprøving av tiltak. Når denne saksgangen er fulgt og tiltak ikke har effekt sier informant nummer en: «Ja hvis det ikke har effekt da må vi

jo revurdere dem, da må vi revurdere alt. Da må vi inn i veiledning og få tips da om hva skal vi gjøre da.»

Informant nummer to sier dette om erfaringer med tiltakene og effekten av dem:

Tror det har vært god effekt. Kontaktlærere kommer og sier til meg at den eleven gjorde det like godt på prøven som de andre. Folk er bevisste og oppmerksom på det. Hos noen kan det likevel stagnere litt også, kommer an på hjemmemiljøet hvor mye de klarer å involvere seg og følge opp. Når vi har elever med dysleksidiagnosen som vi har jobbet så mye med og få dem selvstendige så tenker jeg at det har hjulpet. De har profittert og vi gjør dem klar til ungdomsskolen og livet videre, det er på en måte den viktigste jobben vi kan gjøre nå. At de blir selvhjulpen i forhold til hjelpemidler, det er der det grunnleggende målet ligger. (Informant to)

Fra informant nummer tre får jeg dette svaret:

Ser vi på resultatene vi har på nasjonale prøver har vi jevne resultater her. Få elever på den søylen der det er unger som sliter, ei stor midtgruppe og så har vi ganske stor ei på de flinkeste, vi kan sikkert få dem i midten lengre opp. Så vi føler nok at det er resultater etter arbeidet vi har lagt ned og jobbet mot, med en måte å jobbe på at vi legger de prinsippene vi har i bunnen. Har tro på dette. Elevene profitterer godt på de tiltakene vi har. Føler at det er en sånn brytningstid der vi skal bort fra spesialundervisningen, og jeg syns det er bra jo mere vi kan tilpasse undervisningen i læringsrommet. Men vi skulle hatt mye, mye, mere ressurser til alle de gråsoneelevne som ikke har dysleksi, som klarer å holde seg oppegående, men som skulle hatt trykket inn i klasserommet med noen flere lærere. På PPT vet de at vi jobber slik vi gjør, det sier de i alle fall, så da er det sjelden at vi får at eleven skal ha spesialressurser i de sakkyndige vurderingene. (Informant tre)

Jeg har her i kapittel 3.7 presentert resultatet fra empirien, intervjuene med mine tre informanter, med fokus på de spørsmålene som kan gi meg svar på problemstillingen min. Jeg vil videre i kapittel 4 drøfte mine funn i sammenheng med teori.

4 DRØFTING AV EMPIRI

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene fra empirien i forhold til min problemstilling og den teorien jeg har skrevet i innledningen og i kapittel 2.

I problemstillingen retter jeg søkelyset mot kartlegging og tiltak ved mistanke om dysleksi. Jeg ønsker å finne ut hvilke konkrete metoder og verktøy som benyttes for å kartlegge lese- og skrivevansker, hvilke tiltak de iverksetter på grunnlag av kartleggingen som gjennomføres, og til slutt vil jeg finne ut hvordan lærere på barnetrinnet opplever at elevene profiterer på tiltakene for de to gruppene.

Jeg velger å dele drøftingen inn på samme måte som i presentasjon av resultat fra intervjuene, der jeg drøfter hvert undertema for seg. Jeg starter med lese- og skriveinnlæringen, og fortsetter deretter med kartleggingsmetoder, tiltak og effekt av tiltak.

4.1 DRØFTING AV LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN

Informantene oppgir at de i lese- og skriveopplæringen bruker en kombinasjon av syntetisk og analytisk metode, men mest den syntetiske metoden. En syntetisk metode fokuserer på lydene, altså fonemene, i ord (Høigård, 2006, s. 266). Skolene jobber mye med fonologisk bevissthet i begynneropplæringen. I følge lese- og skriveutviklingen som jeg har skrevet om i innledningen, vil det på det alfabetiske stadiet stilles krav til kunnskaper om grafem- til fonemforbindelsen.

Kamhi & Catts (2012) påstår at logografisk lesing ikke har noe betydning for leseutviklingen, og at barn ikke må lese logografisk før de kan tilegne seg det alfabetiske prinsipp. I barnehagen starter barna med denne logografiske førlesingen, der de leser kjente logoer og ordbilder. Når barna starter på sitt skoleforløp, er kunnskapene om bokstaver og lesing variabelt. Noen kan lese og skrive litt, mens andre ikke har så mye kunnskap om temaet. Som informant en og tre fortalte, så var det ønskelig at barnehagene blant annet jobbet med fonologisk bevissthet. Siden det ikke er en pålagt oppgave, vil det være variasjoner i barnas lese- og skrivekunnskaper når de begynner på skolen. For å gjøre førskolebarna mere rustet til skolens krav, vil fokus på fonologisk bevissthet allerede i barnehagen være til stor hjelp. Personalet i barnehagen kan i tillegg oppdage barn med språkvansker, som igjen kan gi vansker med å lese og skrive på skolen. I følge figuren i Helland (2012, s. 18) kan språkvansker, dysleksi og matematikkvansker opptre både enkeltvis, parvis og sammen, og det er en nær sammenheng mellom disse tilstandene. I forhold til språkvansker viste studien av Elbro & Petersen (2004) utført på danske førskolebarn, at noen av barna ikke profiterte på trening av fonemisk bevissthet. De fant ut at denne gruppen både hadde artikulasjonsvansker

og vansker med å diskriminere mellom fonemer. Artikulasjonsvansker medfører vansker for utvikling av fonembevissthet, noe som igjen vanskeliggjør utvikling av fonemsegmentering og analyse (Elbro & Petersen, 2004).

Modeller som beskriver lese- og skriveutviklingen kan være nyttige som grunnlag for å vurdere hva som er forventede og nødvendige ferdigheter hos elever på de ulike utviklingstrinn, og hvilke grunnleggende ferdigheter det skal fokuseres på i undervisningen. I følge Høien & Lundberg (2012a, s. 54) vil barn kunne benytte tidligere lærte strategier på senere utviklingstrinn i lese- og skriveutviklingen.

Informantene fortalte at de bruker ulike tilnæringsmetoder når elevene skal lære å lese og skrive, og både syntetisk og analytisk metode. Det finnes ulike læreverk, og de benytter litt forskjellige som Elle-Melle (Gjerdrum & Ball, 2013), Språkleker (Frost & Lønnegaard, 1996) og veiledet lesing. Felles for disse læreverkene er at de fokuserer på fonologisk bevissthet, med vekt på lytting, lyder, rim, stavelser, samt begreper og ordforråd. Det virker slik på informantene at elever bruker ulike strategier i lese- og skriveutviklingen. De forteller at noe klarer elevene å avkode, noe tolkes ut fra konteksten, mens noen elever bruker slik som Hagtvatn (2004, s. 336) sier, den logografiske strategien, og de skriver også ordbilder etter hukommelsen. Derfor benytter også lærerne ulike metoder i innlæringen. Som den ene informanten nevnte så pleier hun å trene elever til å bruke ulike sanser når de skal lære bokstaver, både syn, hørsel, kinestetisk og taktil sans. I følge Høien & Lundberg (2012a, s. 252) kalles dette for multisensorisk stimulering, og omfatter metoder som bygger på en interaksjon mellom sansene.

Informantene opplyser også at elevene lærer både lesing og skriving samtidig, og de starter med de store bokstavene, men at de små bokstavene følger på ganske raskt. I følge Høigård (2006, s. 239) er det typisk at barn flest starter med og utforske de store bokstavene allerede i barnehagen. De starter med å skrive sitt eget navn med store bokstaver, og denne helordsskrivingen kalles på dette stadiet logografisk skriving.

Informant tre legger vekt på at alle elevene er forskjellige og trenger individuell tilpasning. Noen lærer raskt å lese, mens andre trenger mere tid. Kamhi & Catts (2012) sier at stadiemodellene, slik som for eksempel Frith (1986) beskriver, forenkler utviklingen og overser individuelle forskjeller, og det at barn benytter seg av ulike metoder for å tilegne seg gode leseferdigheter.

I følge alle informantene vektlegger de tidlig innsats i lese- og skriveinnlæringen. Selv om de har fastlagte metoder de skal benytte som er lik for alle, vil de kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elevs progresjon. De forteller også at de vektlegger lesing på alle

klassetrinn. I følge Frith (1986) må man skille mellom de som er forsinket i lese- og skriveutviklingen og de som av ulike årsaker har vansker med lesing og skriving. De som er forsinket vil lære de ulike strategiene normalt, men de bruker lengre tid enn enkelte andre elever. De elevene som har vansker i forhold til lese- og skriveinnlæringen, vil benytte mere kompensatoriske strategier, og elevene vil kunne ha vansker på tross av god undervisning og motivasjon for lesing. Muligheten til å bruke en direkte visuell vei, uten å gå veien om fonologisk avkoding, for å få tilgang til langtidsminet og betydningen av ord, er avgjørende for utviklingen av automatisk ordavkoding (Kamhi & Catts, 2012). Dette er noe som er problematisk for elever med dysleksi. Selv om de har lært seg prinsippet for avkoding av ord, bruker elevene mye tid og energi på avkodingen, noe som medfører vansker med hurtig benevnelse og leseflyt (Landerl & Wimmer, 2000).

Fokus på lesing og skriving, spesielt i de første årene på skolen, er noe læreplanen for norskfaget i Kunnskapsløftet vektlegger (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Lærere vil da lettere kunne fange opp elever som har vansker med innlæringen og som ikke klarer å nå kompetansemålene for faget. Jo tidligere de får hjelp, desto større er muligheten for at vansker kan overvinnes eller reduseres til et minimum.

I Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006) blir viktigheten av å sette i gang tiltak for eleven på et tidlig tidspunkt framhevet. Hvis elever blir hengende etter i lesing og skriving kan det medføre at de får vansker med å ta igjen sine jevnaldrende, og lese- og skrivevanskene forplanter seg til andre områder i faginnlæringen.

Som jeg nevnte i innledningen vil elever i følge Opplæringsloven (2013) kunne ha krav på ekstra oppfølging, hvis de ikke har godt nok utbytte av ordinær undervisning. Underveis i lese- og skriveopplæringen blir elevene kartlagt for å se hva de mestrer og hva som må trenes mere på. Kartleggingen vil også være en hjelp til å avdekke om det er elever som har lese- og skrivevansker. Dette vil jeg si mer om i neste underkapittel.

4.2 DRØFTING AV KARTLEGGINGSMETODER

Når du skal kartlegge elevens lese- og skrivevansker kan kausalmodellen (Morton & Frith, 1995) som jeg har referert i kapittel 2 med sine årsaksforklaringer til dysleksi, fungere som en veiviser for det diagnostiske arbeidet. De ulike mønstrene i kausalmodellen indikerer årsaksforklaringer både på symptomnivå, kognitivt nivå, biologisk nivå, samt miljøfaktorer. Informasjonen vi får om eleven gjennom ulike kartleggingsmetoder kan samles inn under disse fire nivåene. Vi må likevel huske at modeller er et hjelpemiddel for oss til å forstå en

vanske, og at virkeligheten er mer komplisert enn det en modell kan gjengi (Helland, 2012, s. 267).

Lærere og andre som utreder elever for mulig dysleksi, kartlegger på ulike nivå og gjennom samtaler, observasjoner og tester. Som en del av kartleggingen gjennomføres i følge informantene, samtaler med foreldrene. Foreldre vil kunne gi en avklaring om faktorer på biologisk nivå (Morton & Frith, 1995) som arv, tidligere språkvansker, og syn- eller hørselsproblematikk. Arvelige faktorer var blant annet noe informantene nevnte at de spurte foreldrene om. Informant to sa at noen ganger forteller også foreldrene helt uoppfordret at det er personer med dysleksi i familien, siden de er bekymret for om barna har det. Informant tre sa at de spør på første foreldresamtale om det er dysleksi i familien og om elevens språkutvikling.

Som informantene opplyste om, vil det være en del gjentatte kartlegginger og utprøvinger av tiltak før en eventuell henvisning til PPT. Informantene følger et spesialpedagogisk handlingshjul (vedlegg 3) som er utviklet av Frøyen (2012) leder for PPT Oslo, når det er elever som strever med lesing og skriving. Denne figuren er en del av handlingsplanen for skolene der informantene jobber.

Handlingshjulet sier at en del kartlegging skal være gjennomført og tiltak satt i gang i flere omganger. Saken skal også være tatt opp i ressursteamet før det blir aktuelt å kontakte den videre instansen som er PPT. Alle informantene fortalte at de i sitt ressursteam hadde en fast saksbehandler fra PPT, noe de opplevde som udelt positivt. Denne personen kunne de rådføre seg med om det videre arbeidet med elever med lese- og skrivevansker, før de eventuelt skulle henvise videre. Det virker likevel som om informantene hadde ønsket at PPT kunne startet saken litt tidligere enn de har anledning til. Informantene er opptatt av tidlig innsats, tilpasset opplæring og å kunne sette inn ressurser der det trengs. Som informant en sa tar det ganske lang tid fra hun oppdager vansker hos en elev, til skolen får meldt eleven til PPT, og det tar omtrent seks måneder før han eller hun blir kalt inn der.

Miljøet rundt eleven, som hjemmesituasjon og undervisningsmiljø, er viktige faktorer å kartlegge (Morton & Frith, 1995). Et miljø preget av lite lesing for og med barnet i kombinasjon med dårlig undervisning vil i følge Vellutino m.fl. (2004) kunne gi dårlige leseferdigheter. En kartlegging uten å ta i betraktning disse faktorene, vil kunne plassere eleven i kategorien som innehar lese- og skrivevansker, der de egentlig mangler leseerfaring og god opplæring. Vellutino m.fl. (2004) viser til klasseromstudier der god opplæring og tilrettelegging skaper fonologisk bevissthet og bedre avkodingsferdigheter, i tillegg til språkferdigheter og bedre leseforståelse. Informant en nevnte at for elever med dysleksi så

vedvarer problemene, det har ikke noe med undervisningen å gjøre. Mens dårlig opplæring kan gi lese- og skrivevansker.

Observasjon av elevenes lesing og skriving på symptomnivå vil kunne gi indikasjoner på lese- og skrivevansker eller mulig dysleksi. Disse observasjonene kan danne grunnlag for videre kartlegging av elevene, og er et supplement til tester. Helland (2012, s. 268) sier at språk, enten muntlig eller skriftlig, innebærer mer enn det som kan evalueres kvantitativt. Derfor må det i tillegg til de kvantitative testene, kvalitativ vurdering til, som for eksempel å gjennomføre observasjoner i undervisningssituasjonen. Informant tre sier at det er viktig at lærerne observerer, like viktig som kartleggingen.

Ulike kartleggingsverktøy vil kunne avklare vansker både på symptomnivå og kognitivt nivå. Faktorer knyttet til lesing og skriving som undersøkes ved hjelp av kartleggingsmateriell er avkodning, lesehastighet, leseforståelse, lytteforståelse, rettskriving og språklig bevissthet. Formålet med kartleggingstester kan ligge på flere ulike plan, fra generell kartlegging som gjelder for alle elevene, til mer spesifikk kartlegging og diagnostiske tester for elever som har vansker med eksempelvis lesing og skriving. Med de diagnostiske prøvene på individnivå er formålet å kartlegge elevenes sterke og svake sider, og finne ut om det er faktorer som hindrer god leseutvikling (Høien & Lundberg, 2012a, s. 190). Pedagoger vil da få en pekepinn på hvor de skal sette inn tiltak, eventuelt hvilken effekt allerede iverksatte tiltak har. Logos (Høien, 2012) er en test der formålet er å avdekke om elevens lese- og skrivevansker er av en slik art at de faller inn under diagnosen dysleksi.

En del av kartleggingsverktøyene som informantene nevner er felles for alle tre. Det gjelder tester som kartlegger grunnleggende ferdigheter, som for eksempel de nasjonale prøvene i lesing, regning, engelsk og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013a), og i tillegg Carlsten leseprøve (Carlsten, 2000) og ordkjedetesten (Høien & Tønnesen, 2008a). Disse kartleggingstestene benyttes på alle elevene i klassen. Meningen med testene er å finne ut hvilke ferdigheter elevene har tilegnet seg, samt om det er noen som trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging i fagene, spesielt innen lesing, skriving og regning. I tillegg bruker informantene litt ulike begreptester, men felles for disse testene er at alle kartlegger språklig bevissthet, også kalt metaspråklig bevissthet, på begynnertrinnene i skolen.

Metaspråklig bevissthet handler om evnen til å skifte oppmerksomhet fra språkets innhold til språkets form. For å kunne lære skriftspråket, må de ha metaspråklig bevissthet. Dette utvikler seg gradvis, og begrepet knyttes både til fonologisk, morfologisk og syntaktisk bevissthet, i tillegg til semantisk og pragmatisk bevissthet (Høigård, 2006, s. 209). Det er viktig at elevene har en viss fonologisk bevissthet når de starter å lære å lese. Det å skjønne at

fonemer og grafemer hører sammen er viktig på veien mot å bli en god leser. Elevene må utvikle fonemisk bevissthet og kunnskaper om at ord består av lydsegmenter som er mindre enn stavelser, og at disse lydsegmentene trekkes sammen til ord (Al Otaiba m.fl., 2012). Elevene skal etter hvert beherske både fonologisk syntese, altså kunne trekke sammen lyder til ord, og fonologisk analyse, som innebærer å kunne dele opp ordet i bokstaver og fonemer. Videre er fonemisk bevissthet viktig for tilegnelse av ferdigheter i ordgjenkjenning, altså når elevene skal benytte helordslesing. I følge Al Otaiba m.fl. (2012) er det viktig å kartlegge om og hvordan elevene kjenner igjen ord i teksten, avkoder de hele ordet, kjenner de igjen deler av ordet og gjetter resten, eller har de faktisk lagret ordet i langtidsmindet slik at de raskt og automatisk kjenner det igjen. For å teste ordavkodingsferdigheter sier to av informantene at de blant annet bruker ordkjedetesten (Høien & Tønnesen, 2008a). Som beskrevet i kapittel 2 i denne oppgaven, kjennetegnes dysleksi blant annet ved vansker med avkodingen.

Når de vanlige kartleggingstestene er utført, og det her oppdages problem hos enkelte elever som har med lesing og skriving å gjøre, sier informantene at de kartlegger ytterligere. Kartleggingsverktøy de da anvender er mere rettet mot denne typen vansker. Som jeg skrev i kapittel 2, og som informantene nevnte i intervjuene, vil det være screeningstester som Språk 5-6 (Ottem & Frost, 2010b) og Språk 6-16 (Ottem & Frost, 2010a). De består av tre deltester som er ordspenn, setningsminne og begrepsforståelse. Informant tre nevner også at de i tillegg benytter 20 spørsmål (Ottem, 2010c) som kartlegger semantisk evne, samt evne til å formidle og motta et budskap. En svikt i den semantiske evnen fører til vansker med å formidle og motta et budskap, altså vansker med ekspressivt og impressivt språk. Resultatet vil være at barnet får problemer med kommunikasjonen i ulike settinger. I tillegg nevner to av informantene Arbeidsprøven (Duna m.fl., 2008), og alle informantene nevner at elever har vært kartlagt med den diagnostiske testen Logos (Høien, 2012).

Alle disse kartleggingstestene, både de generelle og de mer spesielle, vil kunne gi en årsaksforklaring til elevens lese- og skrivevansker på det kognitive nivået i kausalmodellen (Morton & Frith, 1995). Testene sjekker blant annet verbalt korttidsminne, lesehastighet, avkodingsferdigheter, begrepsforståelse, leseforståelse og rettskriving som er knyttet til visuell og auditiv prosessering, altså kognitiv utvikling.

Hver elev er unik med sine sterke og svake sider, slik at et kartleggingsskjema som passer for alle elever med dysleksi er vanskelig å oppdrive eller konstruere (Høien & Lundberg, 2012a, s. 192). Likevel finnes det en del verktøy som er vel gjennomtenkt og utprøvd, og som lærere kan benytte i sin diagnostisering av elevene.

Den som skal teste en elev må velge om kartleggingsverktøyet skal være tilpasset aldersnivå eller funksjonsnivå. Tilpasset aldersnivå kan bli for vanskelig for enkelte, og tilpasset funksjonsnivå kan igjen bli for enkelt og barnslig (Helland, 2012, s. 267). Som informant en sa om Logos (Høien, 2012) så var den for enkelte elever med lese- og skrivevansker for vanskelig i begynnelsen av tredje klasse, selv om denne testen er ment å brukes fra tredje til femte klasse. De gjennomførte den heller på slutten av tredje klasse eller begynnelsen av fjerde klasse, slik at eleven vil kunne oppleve mestring. Da tilpasset hun denne testen til elevens funksjonsnivå heller enn til aldersnivå. Helland (2012, s. 268) påpeker at en målsetting med testing er å finne mestringsnivået til eleven.

4.3 DRØFTING AV TILTAK

Etter at kartlegging og utredning av elever med lese- og skrivevansker er gjennomført, må tiltak iverksettes. Hva disse tiltakene går ut på, kommer an på hva resultatet av utredningen viser. Men i følge teori på feltet (Lyon m.fl., 2003) er vansker med avkoding og rettskriving noe som følger elever med dysleksi.

Da jeg under intervjuene stilte spørsmål til informantene om de skiller mellom elever med lese- og skrivevansker og dysleksi, var svaret at det gjør de ikke og i alle fall ikke i starten. Tiltakene var de samme for begge gruppene. Som informant to sa så ble elevene satt sammen i lesegrupper bestående av både de med dysleksidiagnose og andre med lese- og skrivevansker. De som trenger ekstra trening i lesing og skriving får bli med og dra nytte av disse gruppetreningene. Informant en sier at det ikke er så lett så skille mellom dem, men allerede i første klasse strever elever med mulig dysleksi med lydsystemet. Det stemmer med teorien om at elever med dysleksi har vansker blant annet med avkodingen. Informant tre sier at hun allerede i første klasse kan oppdage de som har mulig dysleksi. Informant tre sier videre at de bruker flere sanser ved lese- og skriveinnlæringen. Dette er tiltak for å bevisstgjøre elevene på bokstavenes form ved at de tar i bruk syn, hørsel, taktile og kinestetiske sans for å bli kjent med bokstavene. I følge Høien & Lundberg (2012a, s. 261) vil en slik bruk av flere sanser etablere et allsidig nevrologisk nettverk i langtidsminet som letter bokstavgjenkjenningen. Snowling & Hulme (2011) påpeker at det ikke finnes mye forskning på området som viser hvor effektive slike multisensoriske innlæringsmetoder er.

I følge Al Otaiba m.fl. (2012) er det nyttig både med klasseromsundervisning og tilrettelegging i mindre grupper for elever som har vansker med lesing og skriving. For de elevene som ikke responderer på denne kombinasjonen av undervisning, må mer intensiv trening til. Det vil gjelde for blant annet enkelte elever med dysleksi. Systematiske tiltak i

mindre grupper intensivt over en periode, med fokus på elevenes spesifikke vansker er nødvendig (Al Otaiba m.fl., 2012). Elevene vil da ha mulighet til å forbedre avkodningsferdighetene. I følge alle informantene så arrangerte de lesekurs, der elevene fikk noen uker hver med intensiv lesetrening. På disse lesekursene jobbet de eksempelvis med begreper, fonemer, første lyd i ord, lese kjent og ukjent tekst, telle og skrive ord og setninger, leseflyt og repetert lesing.

Hvert skolefag har i følge Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a) egne læreplaner med kompetansemål. Ut fra informantenes opplysninger nådde de fleste elevene sine kompetansemål. Som informant en nevnte, er det ikke et krav at elevene skal lese seg til all kunnskap, men de kan i stedet delta muntlig, eller bruke tekniske hjelpemidler som PC og lydbøker. Informant to nevnte at PPT i de sakkyndige vurderingene setter opp kompetansemål eleven skal jobbe mot. Kompetansemålene kan være lavere enn for klassetrinnet eleven befinner seg på. I følge informant to har de elever som i femte klasse jobber med kompetansemål fra andre klasse.

Tiltak iverksettes i forhold til planlagte mål for eleven, enten det er ekstra ressurser i form av lærer- eller assistentstillinger, spesialundervisning eller tilpasset opplæring, og teknologiske hjelpemidler. I følge § 1-3 i Opplæringsloven (2013) om tilpasset opplæring og tidlig innsats sies det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Videre sier § 1-3 at på 1. -4. klassetrinn skal tilpasset opplæring sørge for ekstra høy lærertetthet i fagene norsk og matematikk, og spesielt være rettet mot elever som er svake i lesing og regning. I § 5-1 i Opplæringsloven (2013) om rett til spesialundervisning sies det at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære undervisningstilbudet har, etter en sakkyndig vurdering om elevens spesielle behov for slik undervisning, rett til spesialundervisning. Alle informantene opplyser at de vektlegger tidlig innsats. Da settes det inn ekstra ressurser og tilpasset opplæring allerede første eller andre skoleår. De sier at skolen gjennomfører lite spesialundervisning, men har heller tilpasset opplæring. Som informant tre sa så blir spesialundervisning kuttet mer og mer ut, og erstattet med tilpasset opplæring. I følge Helland (2012, s. 295) arter en spesifikk vanske som dysleksi seg forskjellig fra elev til elev. Derfor må den tilpassede opplæringen utformes på bakgrunn av faglige, individuelle, evidensbaserte utredninger inkludert forslag til tiltak som har beviselig effekt. Høien & Lundberg (2012a, s. 249) sier at dersom støtteundervisningen settes i gang tidlig, allerede 1. og 2. klassetrinn, kan et intensivt opplegg i en periode gi gode resultater. Videre sier de at når det gjelder eldre elever, vil en positiv læringseffekt av støtteundervisning hos dem ta lengre tid enn for yngre elever.

Det er et ønske fra alle informantene at skolene ble tildelt mere lærer- eller assistentressurser. Det ville gitt dem bedre muligheter til å organisere undervisningen i mindre grupper eller en til en. For en del elever med lese- og skrivevansker vil trening en til en eller i små grupper gi dem bedre utbytte av undervisningen. Til det trengs ekstra ressurser, noe også § 1-3 i Opplæringsloven (2013) påpeker om lærertetthet på barnetrinnet. I følge informant en og tre skulle de ønske mer lærerressurser for å kunne hjelpe de som strever med lesing og skriving. Informant tre sier at det er vanskelig å velge hvem som skal få hjelp akkurat da og hvem som ikke kan prioriteres. I følge informant en er det mulig å bytte lærerressursen med assistentressurs for å få flere timer i klassen til ekstra støtte. Dette tilsier at behovet for ekstra ressurser er større enn det skolene faktisk får tildelt, noe som gjør det vanskeligere å organisere i elevene i smågrupper eller gi individuell trening.

Som en del av den tilpassede opplæringen gjennomføres lesekurs ved alle skolene informantene kommer fra, men med noe ulike tilnæringsmetoder. Lesekurs i små grupper eller en til en, gir mulighet for å trene på nettopp det elevene har vansker med. For elever med avkodingsvansker, vil intensiv trening på forbindelser mellom grafem og fonem, i kombinasjon med trening av bokstaver og gjenkjenning av ord, være mest effektiv (Snowling & Hulme, 2011). Det innebærer trening både i forhold til fonologisk syntese og fonologisk analyse. For transparente språk, som norsk for eksempel, sier Snowling & Hulme (2011) at svake lesere kan nå et bra nivå på lesenøyaktighet, men de leser likevel seint og med mye strev, noe som igjen går ut over leseforståelsen.

Informantene opplyser at de benytter ulike tilnæringsmetoder på lesekursene. Informant en og to benytter et treningsopplegg kalt «Lese bedre» (Wåle, 2011), informant tre sier de bruker et treningsopplegg av Jørgen Frost (Frost & Lønnegaard, 1996) i tillegg til Begrepslæring (Ottem m.fl., 2011) og veiledet lesing. Disse metodene innebærer trening av lese- og skriveferdighetene med vekt på både fonembevissthet, fonologisk syntese, fonologisk analyse, leseflyt og begreper. Øvelse i grafem-fonemferdigheter og fonemisk bevissthet forbedrer avkodingsferdighetene, noe som kommer fram ved nonord-lesing (Snowling & Hulme, 2011). Videre sier Snowling & Hulme (2011) at uansett om denne intervensjonen starter tidlig eller senere i skoleforløpet vil treningen være effektiv. Men de påpeker at jo lengre elevene går uten å få hjelp for sine lesevansker, desto lavere blir motivasjonen for å lese. Det viser viktigheten av tidlig innsats, noe også alle informantene nevner og er opptatt av.

For elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi kreves det trening og tilrettelegging over lang tid, sannsynligvis gjennom hele grunnskolen (Snowling & Hulme,

2011). En tilpasset opplæring og bruk av teknologiske hjelpemidler vil være med å gjøre skolegangen til en positiv opplevelse, der eleven møter forståelse og får oppleve mestring. Tiltak i form av teknologiske hjelpemidler med dataprogrammer som Lingdys og Lingright (Lingit, 2013) hjelper eleven med rettskriving i tekster for norsk og engelsk. I kommunen og på skolene der informantene underviser har alle elever med dysleksi krav på egen PC med tilhørende dataprogrammer. Det er med på å gjøre skolegangen enklere, og det er lettere for elevene å følge undervisningen og oppfylle kravene som stilles i forhold til mål for fagopplæring. Og som informant to sa så skal elevene også kunne delta muntlig og kunne bruke lydbøker i ulike fag.

4.4 DRØFTING AV EFFEKT AV TILTAK

Informantene opplever at elever med lese- og skrivevansker og dysleksi har god effekt av de tiltakene de iverksetter. Ingen av dem har elever med alvorlig grad av dysleksi på intervjuetidspunktet.

Som et av tiltakene iverksetter informantene lesekurs i mindre grupper, og de samme tiltakene for elever med generelle lese- og skrivevansker som ved dysleksi. Lesekursene foregår i perioder på rundt 8 uker med intensiv trening, og to til tre ganger i året. Elevene på gruppene varierer etter hvilke behov for tiltak de har.

4.4.1 EFFEKT AV TILTAK FOR FONOLOGISKE OG ORTOGRAFISKE AVKODINGSVANSKER, OG RETTSKRIVNINGSVANSKER

Tidlig innsats for å oppnå god lese- og skriveutvikling har vist seg å være forebyggende og ha effekt for de elevene som er i risikozonen for å utvikle dysleksi.

To av informantene sier at de setter pris på at de allerede i barnehagen jobber bevisst med lyder, rim og høytlesing. Informant tre sier hun merker på barna hvilke barnehager som har jobbet med språklig bevissthet.

I følge informantene var de opptatt av tidlig innsats for elever som strever med lesing og skriving. For de fleste elevene viste det seg å ha effekt, og det å jobbe systematisk med lesekursene gjør at de oppnår omtrent samme nivå som sine jevnaldrende.

I følge Shaywitz, Morris, & Shaywitz (2008) vil fokus på fonemisk bevissthet og forståelse av tekst allerede første skoleår, virke forebyggende for de elevene som befinner seg i gruppen med risiko for senere lese- og skrivevansker og dysleksi. Videre sier de at en slik tidlig systematisk og forebyggende leseopplæring, vil kunne forbedre leseferdighetene allerede i starten av skoleforløpet for de svakest leserne. For eldre elever med sen oppstart av intensiv trening for å bedre lese- og skriveferdighetene, er det vanskeligere å oppnå effekt når

elevene allerede ligger etter sine jevnaldrende i leseferdigheter. For elever fra 5. klasse og oppover vil kun 10-15 % av elevene oppnå effekt av iverksatte pedagogiske tiltak og overvinne sine vansker, mens for elever fra 1. -3. klasse oppnås en effekt for hele 80 % av elevene (Foorman m. fl. i Høyen & Lundberg, 2012a, s. 249).

Helland m.fl. (2011a) sin forskning på norske barn fra de var fem til åtte år, antyder at det er mulig å oppdage barn med risiko for å utvikle dysleksi allerede i førskolealder, slik at tiltak kan iverksettes allerede da. Gjennom lek eller bruk av lekbaserte dataprogrammer, kan førskolebarn i risikozonen trene på lese- og skriveforberedende aktiviteter, noe som gjør de bedre forberedt til skolestart. Selv om metoden top-down under denne forskningen viste seg å bedre utvikle lese- og staveferdigheter enn metoden bottom-up, bør en kombinasjon av metodene benyttes i lese- og skriveopplæringen i skolen (Helland m.fl., 2011a).

Blachman m.fl. (2004) gjennomførte en studie som innebar et eget intensivt og systematisk program for elever i andre og tredje klasse som strever med lesing og skriving, og som vektla fonologiske og ortografiske sammenhenger i ord og tekster. Elevene som deltok viste en signifikant større framgang enn elevene i kontrollgruppen. Framgangen gjaldt både ved lesing av ord og nonord, lesehastighet og staving. Kontrollgruppen deltok i den ordinære lese- og skriveopplæringen i klasserommet, mens elevene som deltok i treningen hadde et eget opplegg utenfor klasserommet.

Dette rimer med det som informantene opplyste om i intervjuene. Informant to sier at hun opplever elever med lese- og skrivevansker, som etter å ha deltatt på lesekursene, gjør det like bra på prøver som de andre elevene. Også informant tre sier at vektlegging av tidlig innsats for elever som strever, har gjort at de opplever mestring og de leser omtrent like godt som sine jevnaldrende. I følge informant en er det en del elevers mangel på leseerfaring som gjør at de er svake lesere. For disse elevene har lesekursene god og vedvarende effekt. De får mer trening og leseerfaring, som igjen bedrer leseflyten og gir nøyaktigere lesing. Hun sier videre at disse elevene ikke har lese- og skrivevansker eller dysleksi, men har kun mangel på enten god opplæring eller leseerfaring. Informant en sier videre at de ved intensiv opplæring for de elevene som ikke har dysleksi, klarer å tette igjen litt av gapet til de jevnaldrende.

I følge Landerl & Wimmer (2000) viser forskning at elever med dysleksi kan lære seg prinsipper for lesing og staving og dermed utvikle sine lese- og skriveferdigheter, men vansker med sen avkoding og leseflyt, samt hurtig benevning er noe som vedvarer. I tråd med dette sier informant en at for de elevene på skolen som har dysleksi vedvarer lese- og skrivevanskene. Elever med dysleksi oppnår ikke spontant samme nivå som sine jevnaldrende

når det gjelder lese- og skriveferdigheter, og de er heller ikke forsinket i utviklingen og vil ta igjen sine jevnaldrende på et senere tidspunkt (Helland, 2012, s. 258).

Shaywitz m.fl. (2008) fremhever at en kombinasjon av ulike metoder er effektivt. Intensiv trening som har fokus på både fonologisk bevissthet og ordgjenkjenning har vist seg å gi signifikant bedre leseferdigheter enn fokus på kun en av metodene sier de. Dette tilsier at å trene på fonologisk bevissthet, jobbe med forståelse av tekster og utvikle lese- og skriveferdighetene i en kombinasjon gir mere vedvarende og bedre effekt.

I følge informantene underviser de i både syntetisk og analytisk metode i kombinasjon, selv om de mest jobber med den syntetiske metoden. I første klasse starter de med språklig bevissthet og begreplæring. De jobber med lyder og bokstaver og det å knytte ulike fonem til grafem, og bruk av rim og regler. Lese- og skriveinnlæringen foregår parallelt med hverandre, og de fokuserer både på setninger, ord, stavelser og bokstaver. Denne kombinasjonen av metoder er effektiv i forhold til lese- og skriveutviklingen, og i tråd med det som både Shaywitz m.fl. (2008) og Helland m.fl. (2011a) uttrykker har best effekt ut fra sine undersøkelser.

I følge Høien & Lundberg (2012a, s. 246) er det noen prinsipper for det pedagogiske arbeidet som elever med dysleksi har nytte av. De nevner blant annet et fonologisk grunnarbeid, direkte undervisning, multisensorisk stimulering, mestring, overlæring og automatisering. Dette er i tråd med hvordan informantene sier at de jobber i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Altså med fonemer, rim, sette sammen fonemer til ord, segmentering av ord, begreplæring, og bruk av flere sanser i opplæringen. De har lesekurs og trening en til en der det er behov, noe som gir mulighet til direkte individuell undervisning.

Ulike metoder har positiv innvirkning på lese- og skriveutviklingen som veiledet lesing og skriving, samt repetert lesing. Informant tre sier de benytter veiledet lesing og skriving i gruppe for elever som strever med å lese og skrive. De jobber med letteste tekster, der de ser på bilder, snakker om emnene i teksten, finner ukjente ord og forklarer disse, de skriver setninger knyttet til teksten og forsøker å forstå hva teksten betyr. Denne metoden har vist seg å ha god effekt for elevene. Veiledet lesing er en effektiv metode for å trene på leseflyt og forståelse av tekster, og kan tilpasses i gruppe etter elevenes mestringsnivå (Iaquinta, 2006). Gruppene er små og består av elever som er på samme nivå i lese- og skriveutviklingen. Disse gruppene, som hun kaller dynamiske grupper, er midlertidige og der lærerne bør endre på elevsammensetningen etter en periode. Slike dynamiske grupper gjør at elevene kan støtte og lære av hverandre, og forhindrer at noen stemples som svake lesere.

Veiledet lesing gir lærerne mulighet for å trene på gode lesevaner og effektive lesestrategier individuelt, noe som gjør elevene selvstendige i den videre læringen (Jaquinta, 2006).

Informant en og to nevner metoden Lese Bedre (Wåle, 2011) som skolen benytter, og som går ut på å øve på avkoding, helordslesing, forståelse og rettskriving. Elevene med lese- og skrivevansker jobber i en periode intensivt og systematisk med sentrale deler av lese- og skriveprosessen. Målet er at de elevene som har en bekymringsfull lese- og skriveutvikling, skal ledes inn på rett spor. Informant to opplyser at PPT vet at de har dette lesekurset og anbefaler skolen å bruke det både med elever som har dysleksi og andre elever som strever med lesing og skriving. Det er en metode de har gode erfaringer med.

Informant en nevner repetert lesing som en metode for å fremme leseflyt. Elevene leser da en kort tekst gjentatte ganger inntil et fastsatt flytnivå er oppnådd. Elevene trener automatisering ved at de leser de samme ordene flere ganger i løpet av en kort tidsperiode. En slik gjentakelse og repetering av ord vil gjøre lesetreningen mer intensiv og fokusert (Gustavsen, 2013). Gjennom repetert lesing benyttes tekster på ulike nivå som inneholder høyfrekvente bokstaver og ord.

Tiltakene som alle informantene nevner som en hjelp for elever med dysleksi, er teknologiske hjelpemidler. Elever med dysleksi har gode lytteferdigheter, men strever med lesing og rettskriving. Derfor vil bruk av PC med rettskrivingsprogrammer i norsk og engelsk, samt lydbøker i fagene være til stor hjelp. Engenes (2011) sier at digitale hjelpemidler er en av flere metoder som må vurderes opp mot hva elevene kan ha nytte av. Om skolen skal gjennomføre tilpasset opplæring og tidlig innsats for elevene, må det legges til rette for bruk av IKT allerede fra første skoleår. I kommunen der informantene har sitt arbeidssted har elever med diagnosen dysleksi rett til egen PC. I tillegg bruker lærere internett og PC i undervisningen for alle elevene, og allerede fra første skoleår. På skolens hjemmesider ligger en del programmer der elevene kan trene på blant annet høyfrekvente ord, lesing og matematikk. Informant to sier at det er viktig at elevene blir selvhjulpen i forhold til bruk av digitale hjelpemidler, noe som igjen gjør de klar for videre skolegang.

5 KONKLUSJON OG AVSLUTNING

Problemstillingen som denne oppgaven bygger på, fokuserer på kartlegging og tiltak i forhold til mulig dysleksi, samt læreres erfaringer med effekt av igangsatte tiltak. Metoden for å finne ut av dette har vært kvalitativ og ved bruk av intervju.

Resultat fra intervjuene viser at lærerne benytter ulike metoder for å lære elevene å lese og skrive, men innholdet i metodene er ganske likt. De fokuserer på rim, fonem- til grafemforbindelsen og begrepslæring. Lærerne bruker både bottom-up, syntetisk metode, og top-down, analytisk metode, i lese- og skriveinnlæringen. I følge Helland m.fl. (2011a) er bottom-up en bedre metode for å forberede seg til lesing og skriving, mens top-down er en bedre metode ved lese- og skriveinnlæringen. Derfor er en kombinasjon av disse to metodene det som gir best effekt.

Kartleggingen i skolen er ganske lik for alle informantene. De benytter de samme kartleggingstestene for å teste spesielt på språk, lese- og skrivevansker. I tillegg følger alle det spesialpedagogiske handlingshjulet (Frøyen, 2012) når det gjelder saksgang ved oppfølging av elever med særskilte behov. Dette hjulet forteller hvordan de skal gå fram når de oppdager elever som strever med lesing og skriving. Gjentatte kartlegginger og evaluering av igangsatte tiltak gjennomføres før de eventuelt tar kontakt med PPT, enten for å få råd eller for å henvise til videre utredning. Testene de kartlegger lese- og skrivevansker med, er både ulike screeningstester og den diagnostiske testen Logos (Høien, 2012). Disse kartlegger verbalt korttidsminne, lesehastighet, avkodingsferdigheter, begrepsforståelse, leseforståelse og rettskriving, og er knyttet til visuell og auditiv prosessering.

I følge kausalmodellen til Morton & Frith (1995) vil kartleggingstestene kunne avklare vansker både på symptomnivå og kognitivt nivå. På biologisk nivå vil samtaler med foreldre kunne avklare arvelige disposisjoner, samt eventuelle syns- og hørselsvekkelser. Som en del av årsaker på biologisk nivå antyder Dehaene (2013) at elever med dysleksi kan ha en svikt i hjernens «bokstavboks» altså det området i venstre hjernehalvdel som identifiserer den visuelle utformingen av bokstavrekker, og fordeler informasjonen til ulike nettverk i venstre hemisfære. Han antyder videre at aktivitetene i dette språklige nettverket er langt mer omfattende enn det vi vet til nå.

Informantene gjennomfører samtaler med foreldrene for å avklare om noen i familien har dysleksi, hvordan språkutviklingen til eleven har vært, hjemmemiljøet og interesser. I tillegg observeres eleven i klasserommet. Miljø og opplæring er i følge Vellutino m.fl. (2004) noe som må tas i betraktning for å finne årsak til elevens lese- og skrivevansker. God

opplæring og tilrettelegging utvikler språklig og fonologisk bevissthet, bedre avkodingsferdigheter og leseforståelse.

Som en del av tiltakene skolen iverksetter framheves tidlig innsats og tilpasset opplæring, både for å avdekke og for å avhjelpe elever som strever med å lese og skrive. Den tilpassede opplæringen foregår både som aleneundervisning og i gruppe. Et tiltak i gruppeundervisningen er lesekurs som alle skolene benytter. Der samler de elevene etter deres behov, og undervisningen består av å jobbe med fonologisk bevissthet, fonemsyntese og ordsegmentering, leseflyt, begrepslæring og skriveferdigheter som staving og skriftlig formidling. I lesekursene kan de også jobbe etter metodene veiledet lesing og repetert lesing. Det er tydelig at hvis skolen hadde fått tildelt mer ressurser i form av utvidet assistent- eller lærerressurs ville selve treningsopplegget vært enklere å organisere og gjennomføre.

Etter at elever med dysleksi har fått sin diagnose vil de ha rett på teknologiske hjelpemidler i form av PC og lydbøker. Lærerne opplever at diagnosen dysleksi blir satt hovedsakelig på slutten av fjerde klasse eller i femte klasse. Det er fordi det meste av kartlegging og tiltak skal være prøvd ut før videre henvisning til PPT som setter diagnosen.

I forhold til min problemstilling har jeg gjennom dette prosjektet funnet svar på både hvilke kartlegginger lærerne gjennomfører, og hvilke tiltak de setter i verk ved mistanke om dysleksi. I tillegg har jeg fått svar på lærernes erfaringer med effekten av igangsatte tiltak.

Det som kommer fram av intervjuene både når det gjelder metoder, kartlegging og tiltak skolene vektlegger, også er det som den evidensbaserte forskningen viser til har effekt. Både forskning utført av Snowling & Hulme (2011) og Shaywitz m.fl. (2008) har vist at trening på fonologisk bevissthet, ortografisk bevissthet, leseflyt og begrepslæring i små grupper som lesekurs eller individuell trening, har hatt positiv effekt på elevenes lese- og skrivevansker.

Når det gjelder effekt av tiltak i forhold til elever med dysleksi viser forskning av Landerl & Wimmer (2000) at disse elevene profitterer på trening, men at vansker med sen avkoding, hurtig benevning og dårlig leseflyt vedvarer. Det er også noe informant en nevner, at de elevene som har vansker med lesing og skriving på grunn av miljø eller opplæring, klarer de å avhjelpe, mens for de elevene som har dysleksi vil vanskene vedvare.

Ut fra det som har kommet fram i dette prosjektet, vil oppgaver for en logoped bestå i å kunne gi råd i forhold til tidlig innsats og tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker, og kunne sette en eventuell diagnose basert på en gjennomført test med Logos (Høien, 2012). Logopedens oppgave blir også å følge opp elev og lærer for å vite hvilket

utbytte eleven har av iverksatte tiltak, om noe må endres og videreutvikles for å imøtekomme elevens videre utvikling i lesing og skriving.

Angående videre forskning på temaet dysleksi, kan et prosjekt som går på videre oppfølging av elevene på ungdomsskolen være interessant. Har elevene hatt langtidseffekt av iverksatte tiltak på barneskolen, hva synes de selv om det? Hva er inntrykket til foreldrene når det gjelder kunnskap om dysleksi i skolen, og de tiltak som ble iverksatt for sine barn på barneskolen? Dette prosjektet er interessant på bakgrunn av at vi av og til kan lese i media om elever med dysleksi, som ikke får den hjelpen de trenger i skolehverdagen. I følge informantene vektlegges tidlig innsats, og i motsetning til det media formidler, virker det som om tiltakene de iverksetter for elever med lese- og skrivevansker har god effekt. Her vil informantene være elevene selv og foreldrene.

Et annet interessant prosjekt kan være hvilke konsekvenser det har hatt for elevene som tidligere hadde spesialundervisning og ekstra ressurser, og nå i stedet har fått tilpasset opplæring der ikke alltid ekstra ressurser følger med. Dette på bakgrunn av at en av informantene nevnte at skolen skal bort fra spesialundervisning og heller benytte tilpasset opplæring i stedet. Informantene i et slikt prosjekt kan være både elevene selv, foreldre og lærere.

LITTERATURLISTE

- Al Otaiba, S., Kosanovich, M., & Torgesen, J. (2012). Assessment and Instruction for Phonemic Awareness and Word Recognition Skills. I A. G. Kamhi & H. W. Catts (Red.), *Language and reading disabilities*. Boston: Pearson.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417-423.
- Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working memory. I G. A. Bower (Red.), *The Psychology of Learning and Motivation, Vol 8*: Academic Press, New York.
- Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Clonan, S. M., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2004). Effects of Intensive Reading Remediation for Second and Third Graders and a 1-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 444.
- Carlsten, C. T. (2000). *Introduksjon og lærerveiledning: 1. og 2. klasse : høst*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: the science and evolution of a human invention, kap. 1*. New York: Viking.
- Dehaene, S. (2013). *Inside the Letterbox: How Literacy Transforms the Human Brain. Cerebrum: the Dana forum on brain science* Hentet fra <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3704307/>
- Duna, K. E., Frost, J., & Monsrud, M.-B. (2008). *Arbeidsprøven: Bokmål*. [Oslo]: Bredtvet kompetansesenter.
- Elbro, C., & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of educational psychology*, 96(4), 660.
- Engen, L., & Andreassen, A. B. (2003). *Ny start: et individuelt skriftspråklig stimuleringsprogram for småskoleelever : idéhefte*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.
- Engenes, E. M. (2011). Vedvarende lese- og skrivevansker. *Bedre skole*, 4, 66-72.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36(1), 67-81.
- Frost, J., & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: praktisk del*. Oslo: Universitetsforl.
- Frøyen, W. (2012). *Failure to prepare is prepare to fail. Å lykkes med spesialundervisningen og forholdet mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning. Figur s. 46* Hentet fra <http://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMNO/Barnehage%20og%20oppl%C3%A6ring/Walter%20Fr%C3%B8yen%2014%2011%202012.pdf?epslanguage=nn>
- Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing, kap 6. I J. Miles & P. Gilbert (Red.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Gjerdrum, A.-L., & Ball, S. L. (2013). *Elle melle ABC*. (s. b. : ill.).
- Gustavsen, T. S. (2013). Repetert lesing som metode og lesetreningensprogrammet Relemo. *Spesialpedagogikk*, 6, 36-38.
- Hagtvatn, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hatcher, P. J., & Hulme, C. (1999). Phonemes, rhymes, and intelligence as predictors of children's responsiveness to remedial reading instruction: Evidence from a longitudinal intervention study. *Journal of experimental child psychology*, 72(2), 130-153.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., Miles, J. N., Carroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S., . . . Snowling, M. J. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 820-827.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforl.
- Helland, T., Plante, E., & Hugdahl, K. (2011). Predicting dyslexia at age 11 from a risk index questionnaire at age five. *Dyslexia*, 17, s 207-226. doi: 10.1002/dys.432
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S., & Heimann, M. (2011a). Effects of bottom-up and top-down intervention principles in emergent literacy in children at risk of developmental dyslexia: A longitudinal study. *Journal of learning disabilities*, 44(2), 105-122.

- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høien, T. (2012). *Håndbok til LOGOS: teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012a). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høien, T., & Tønnesen, G. (2008a). *Instruksjonshefte til ordkjedetesten*. Bryne: Logometrica.
- Høien, T., Tønnesen, G., & Inghland, G. (2008). *Instruksjonshefte til Setningsleseprøven (S-40)*. Bryne: Logometrica.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforl.
- Iaquinta, A. (2006). Guided reading: A research-based response to the challenges of early reading instruction. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 413-418.
- Jensen, B., & Krogh, T. (2009). *KTI - kontrollert tegne-iagttagelse: et materiale til iagttagelse og vurdering av børns sprogforståelse uttrykt i en tegnehandling*. Virum: Skolepsykologi.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2012). *Reading Development*. I A. G. Kamhi & H. W. Catts (Red.), *Language and reading disabilities*: Pearson.
- Klinkenberg, J., & Skaar, E. (2003). *STAS: standardisert test i avkoding og staving : manual*. Ringerike: PPT-tjenesten.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Stortingsmelding nr. 16 - Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia: Evidence from German and English children. *Applied psycholinguistics*, 21(02), 243-262.
- Lervåg, A. (2002). Forholdet mellom språk, ulike fonologiske ferdigheter og den begynnende leseutviklingen. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 148-163). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Lingit. (2013). *Lingdys og Lingright, PC-programmer med stavekontroll i norsk og engelsk språk*. Hentet fra <http://lingit.no/nb/produkter>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. doi: 10.1007/s11881-003-0001-9
- Lyster, S.-A. H., Tingleff, H., & Tingleff, Ø. (1996). *Ringeriksmaterialet: kartlegging av språklig oppmerksomhet hos barn i alderen 5 -7 år*.
- Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal Modeling: A structural approach to developmental psychopathology. I D. Cicetti & D. Cohen (Red.), *Developmental psychopathology Vol 1: Theory and methods*. Wiley series on personality processes. (1, s. XX, 787 s.). New York: Wiley.
- NSD. (2012a). *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Personvernombudet for forskning-meldeplikt*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- NSD. (2012b). *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Personvernombudet for forskning-samtykke*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Opplæringsloven. (2013). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottem, E. (2010c). *20 spørsmål om språkferdigheter: screeningverktøy til å måle barn og ungdoms språkferdigheter*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Ottem, E., & Frost, J. (2010a). *Språk 6-16: screeningtest : manual III*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Ottem, E., & Frost, J. (2010b). *Språk 5-6: manual til screeningtest*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Ottem, E., Platou, F., Sæverud, O., & Forseth, B. U. (2011). *Begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell: en veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 451-475.

- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. doi: 10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Topstad, I. (2001). *Leseklar?: kartlegging av språklig bevissthet i 1. og 2. klasse*. Kr.sand [i.e. Kristiansand]: Arbeid med ord læremidler.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Kartlegging grunnskole*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering/Kartlegging-gs/>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Wollscheid, S. (2010). Språk, stimulans og læringslyst: tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: en kunnskapsoversikt. *Rapport nr 12/10*.
- Wåle, E. M. (2011). *Lese bedre: Lese- og rettskrivningskurs*. [Larvik]: [Lese - Bedre Elise Marie Wåle].

VEDLEGG 1: INFORMASJON MED SAMTYKKESKJEMA

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet med tittelen:

«Kartlegging og tiltak på barnetrinnet for elever med mulig dysleksi.»

Bakgrunn og formål: Jeg er deltidsstudent ved mastergradsstudiet i logopedi ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet. I den forbindelse skal jeg i gang med å skrive en masteroppgave innenfor fagfeltet. Jeg ønsker med denne henvendelsen å spørre deg om å delta som informant i mitt prosjekt.

Jeg har valgt en problemstilling som omhandler dysleksi hos elever på barnetrinnet, og som lyder som følgende:

Hvilke kartlegginger og systematiske tiltak iverksettes ved mistanke om dysleksi hos elever på barnetrinnet, og hvilke erfaringer har lærere gjort seg når det gjelder effekten av disse tiltakene?

Mitt utgangspunkt for dette prosjektet er å vite mer om hvordan skolen ivaretar elever med mulig dysleksi, hvilken kartlegging utføres, når iverksettes tiltak og hvilke tiltak iverksettes. Har tidlig innsats allerede ved skolestart noe å si for hvordan elevens mulige dysleksi og vansker med skriftspråket utvikler seg frem mot overgangen til mellomtrinnet? Hva er mulig å få til, med hvilke ressurser og på hvilket tidspunkt? Hvordan jobber lærere med elever med dysleksi ved overgangen til mellomtrinnet?

Informanter er lærere ved tre ulike barneskoler.

Hva innebærer en deltakelse i studiet? Jeg ønsker å intervjuere lærere om temaet lese- og skrivevansker og dysleksi i skolen. Intervjuet beregner jeg til å vare en klokke, og jeg vil gjøre lydopptak underveis. Spørsmålene vil omhandle blant annet metoder i leseinnlæringen, kunnskap og kompetanse rundt eleven, erfaringer, mål og tiltak for elevene med lesevansker/dysleksi.

Hva skjer med informasjonen om deg og skolen? Personopplysninger og opplysninger om skole vil bli aidentifisert og behandlet konfidensielt. Det er kun student og eventuelt veileder som vil ha tilgang til svarene fra informantene i intervjuet. Data vil bli lagret på privat PC med brukernavn og passord til prosjektet er avsluttet.

Etter planen avsluttes prosjektet ca. 20. juni 2014 etter muntlig eksamen og sensur er klar.

Data da vil bli slettet i tråd med regler fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Frivillig deltakelse. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta, men har spørsmål til studien, ta kontakt med Irene Rostad (student) på tlf. 916 03 780 eller professor Turid Helland (veileder), Universitetet i Tromsø/Universitetet i Bergen på tlf. 55 58 23 39.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg ber deg som forskningsdeltaker i mitt prosjekt om å signere samtykkeerklæringen på neste side, og returnere den til meg.

På forhånd takk☺

Hilsen Irene Rostad, Åttringen 10, 9017 Tromsø

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien med tittel «Kartlegging og tiltak på barnetrinnet for elever med mulig dysleksi.», og er villig til å delta.

(Dato og signatur forskningsdeltaker/informant)

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDEN

INTERVJUGUIDE

Metoder i lese- og skriveinnlæringen:

1. Hvilke metoder brukes når elevene skal lære seg å lese og skrive?
2. Har skolen en egen opplæringsplan for dette? Hva vektlegges i denne planen?
3. Hva vektlegges i lese- og skriveinnlæringen til elevene i de lavere trinnene?

Kunnskap og kompetanse rundt eleven:

1. Skiller skolen mellom lese- og skrivevansker og dysleksi?
2. Hvilke kunnskaper og kompetanse har lærere ved skolen om dysleksi? Risikofaktorer?
3. Hvordan og når oppdages disse elevene? Arv, språkvansker i bhgen, mattevansker, leseforståelse?
4. Hvilke kartleggingstester benyttes for å kartlegge lese- og skrivevansker? FØR Logos, aldersnivå eller funksjonsnivå, standardiserte /ikke-standardiserte tester.
5. Er disse testene gode nok til å få frem elevens styrke og svakheter i lesing og skriving? Hva viser testene som gjør at du mistenker dysleksi?
6. Hvem samarbeider lærerne med, og hvem kan de henvende seg til for eventuell mer veiledning og hjelp?

Erfaringer, mål og tiltak:

1. Ut fra din erfaring, - blir lese- og skrivevanskene mer omfattende og avstanden til jevnaldrende større etter hvert som elevene kommer lengre opp i klasstrinnene?
2. Kompenserer elevene på en eller annen måte for å tilegne seg fagkunnskap?
3. Hvordan settes faglige mål for den enkelte elev med lese- og skrivevansker, og klarer de å nå målene for faget? Hva med engelsk og matte, er det vansker der for disse elevene?
4. Hvordan følges elever med lese- og skrivevansker og dysleksi opp etter kartlegging og utredning? Norsk, matte, engelsk, andre fag? Konkrete tiltak i forhold til vanske? Eks avkodingsvansker eller rettskrivingsvansker?

5. Hvilken effekt har du erfart at skolens systematiske tiltak har på elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi?
6. Har graden av vansker noe å si for tiltak og profittering?
7. Hvis tiltakene ikke har effekt, hva iverksettes da og hvorfor? Etter hvor lenge henvises de videre, og hvor lang tid tar det fra henvisning til eleven får kontakt med PPT?
8. Finnes andre tiltak eller ressurser for å lette skolehverdagen, som teknologiske hjelpemidler eller menneskelige ressurser i form av flere lærere?
9. Brukes tilrettelagt undervisning eller spesialundervisning for elever med dysleksi? Hvordan gjennomføres dette i praksis; i en til en, i gruppe eller i med hele klassen til stede?
10. Øker antall timer med spesialundervisning med alder?
11. Hvilke sekundærvansker ser dere, og hvordan påvirker de elevenes læring og fagtilegnelse?

VEDLEGG 3: WALTERS HJUL

Av Walter Frøyen, PPT Oslo

