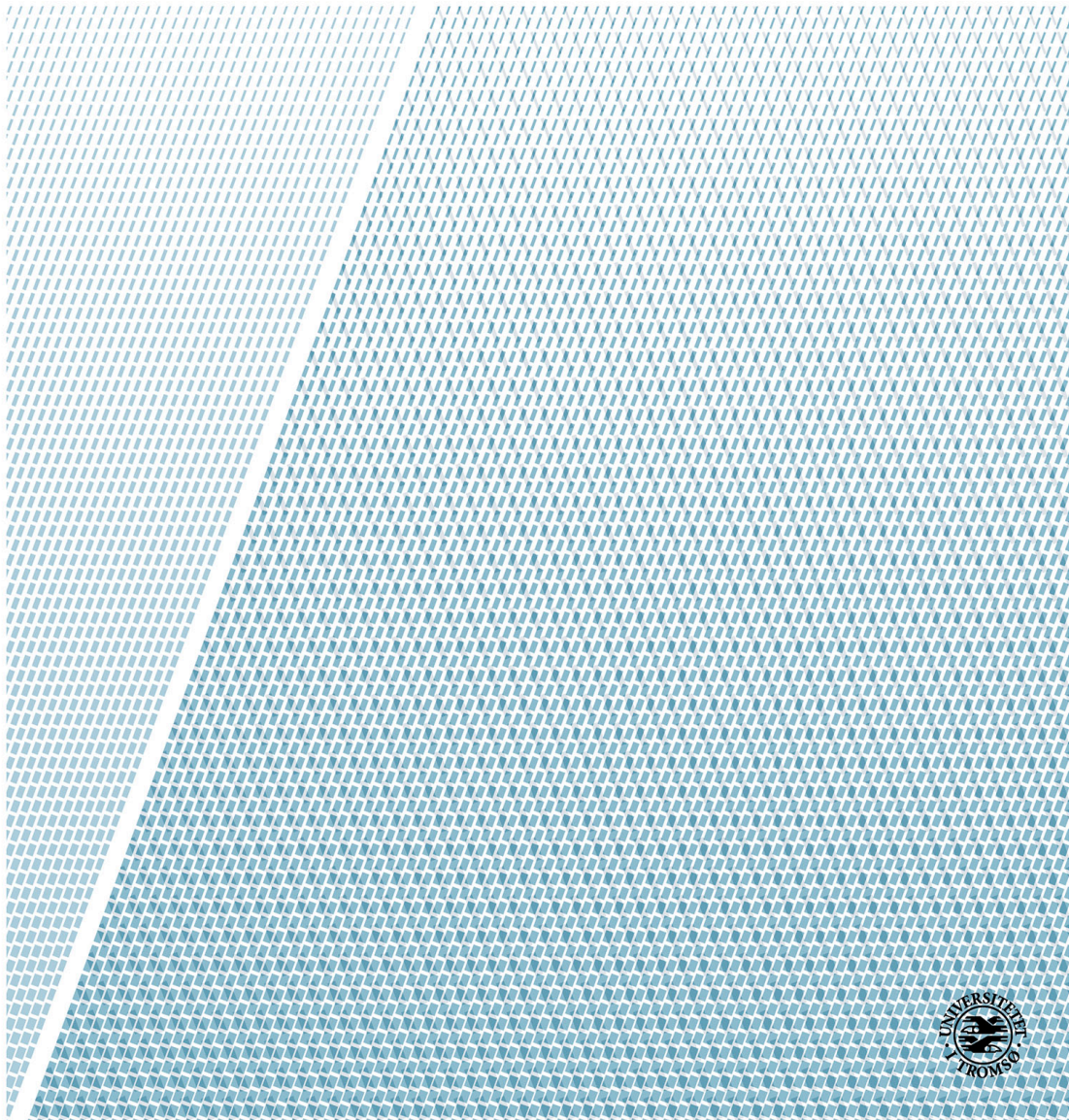


Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**”Alle skal inn i den tunellen, alle skal klare det samme. Må vi snevre den tunellen enda mer?”**

*En kvalitativ studie av læreres erfaring med arbeid med lese- og skrivevansker*

—  
**Ida Eskedal Utheim**  
*Masteroppgave i logopedi, mai 2016*







## Sammendrag

Lese- og skrivevansker er et omdiskutert tema, med mange faktorer som spiller inn på vanskegraden. Dette er uten tvil en vanske som krever mye av en lærers resurser, både på kunnskapsnivå og når det kommer til tid. Dette forskningsprosjektet har tatt for seg læreres erfaringer når det kommer til arbeidet med lese- og skrivevansker i barneskolen.

Problemstillingen er;

### *Hvilke erfaringer har lærere i barneskolen med arbeid med lese- og skrivevansker?*

For å svare på problemstillingen ble det valgt å gjennomføre intervjuer av lærere i barneskolen. På forhånd av intervjuene ble det utformet en semistrukturert intervjuguide som skulle være utgangspunkt for samtalen. Intervjuguiden ble kategorisert ut i fra hva som er blitt ansett som viktige punkter i dette arbeidet; kartlegging, tilrettelegging, lærerkompetanse og elevens motivasjon.

Funnene fra intervjuene viser at lærerne sitter på mye generell kunnskap om lese- og skrivevansker, men at de med fordel kan utdype disse kunnskapene. Flere har tatt videreutdanning på bakgrunn av stor interesse for dette arbeidet. Til tross for dette er det deler av prosessen som blir noe unøyaktig og lite spisset opp mot de ulike vanskene et barn kan ha innenfor lesing og skriving.

# Forord

Med denne oppgaven ferdigstiller jeg min mastergrad i logopedi, ved Universitetet i Tromsø.

Jeg vil gjerne takke alle informantene som var så snille å bidra i dette forskningsprosjektet. Jeg har fått mange fine svar på intervjuene, og har lært masse om læreres oppgaver i arbeidet med lese- og skrivevansker. Jeg hadde ikke kunnet skrive denne oppgaven uten dere. Jeg er veldig takknemlig.

Tusen takk til min gode veileder, Signhild, som har vært både tålmodig og konstruktiv i tilbakemeldingene jeg har fått. Det har vært betryggende å kunne få en veileder med så mye kunnskap som deg.

Videre vil jeg gjerne takke min kjære samboer, Mads, for all støtte og hjelp her hjemme mens jeg har vært dypt inne i prosessen med å skrive denne oppgaven. Min medstudent, Mari, har bidratt i mange samtaler og diskusjoner rundt de ulike problemstillingene man møter i en situasjon som dette, og det har vært godt å ha noen som er i samme båt. Og helt til slutt ønsker jeg å nevne venner og familie som har gitt gode ord og ønsker om at jeg skal lykkes.

Sandefjord, mai 2016

Ida Eskedal Utheim

# Innholdsfortegnelse

## SAMMENDRAG

## FORORD

<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2 OPPGAVENS FORMÅL .....	1
1.3 PROBLEMSTILLING .....	2
1.4 AVGRENSNING AV PROSJEKTET OG BEGREPSAVKLARING .....	4
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR .....	5
<b>2.0 TEORIDEL</b> .....	<b>7</b>
2.1 LESE- OG SKRIVEUTVIKLING .....	7
2.1.1 Pseudolesing og -skrivning .....	8
2.1.2 Logografisk-visuelle stadiet.....	8
2.1.3 Det alfabetisk-fonologiske stadiet.....	9
2.1.4 Det ortografisk-morfematiske stadiet.....	10
2.1.5 Delprosesser i lese- og skriveutviklingen .....	11
2.2 LESE- OG SKRIVEVANSKER .....	12
2.2.1 Avkodingsvansker .....	13
2.2.2 Leseforståelsesvansker.....	14
2.2.3 Skrivevansker .....	15
2.3 KARTLEGGING .....	16
2.4 TILRETTELEGGING.....	18
2.5 ELEVENS MOTIVASJON .....	20
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>21</b>
3.1 VALG AV METODE .....	21
3.1.1 Kvalitativ metode .....	21
3.2 FORSKNINGSPROSESSEN .....	21
3.2.1 Semistrukturert intervju .....	21
3.2.2 Utvalg .....	22
3.2.3 Førforståelse.....	23
3.2.4 Intervjuguide.....	24
3.2.5 Intervjusituasjonen.....	24
3.2.6 Transkribering.....	26
3.2.7 Analytiske tilnærminger.....	26
3.3 RELIABILITET OG VALIDITET .....	27
3.3.1 Reliabilitet .....	27
3.3.2 Validitet .....	28
3.4 ETISKE PRINSIPPER .....	28
3.5 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG.....	29
<b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>31</b>
4.1 KARTLEGGING .....	31
4.1.1 Hva gjør at man oppdager lese- og skrivevansker .....	31
4.1.2 Kartleggingsverktøy.....	32
4.1.3 Drøfting.....	33
4.2 TILRETTELEGGING.....	34
4.2.1 Hva er god tilrettelegging? .....	34
4.2.2 Leseopplæringen.....	35
4.2.3 Leseforståelse.....	36
4.2.4 Skriveopplæringen.....	37
4.2.5 Tiltak rettet mot avkodingsstrategier .....	37

4.2.6 Drøfting.....	38
4.3 LÆRERKOMPETANSE .....	41
4.3.1 Utdanning.....	41
4.3.2 Drøfting.....	42
4.4 ELEVENS MOTIVASJON .....	43
4.4.1 Hvordan bevarer man elevens motivasjon?.....	43
4.4.2 Har tiltakene effekt?.....	44
4.4.3 Drøfting.....	45
4.5 UTFORDRINGER .....	47
4.5.1 Drøfting.....	48
5.0 KONKLUSJON .....	49

## **LITTERATURLISTE**

### **VEDLEGG 1 INFORMASJONSSKRIV**

### **VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NSD**

### **VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE**

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min praksis i småskolen opplevde jeg stressende lærere med et jag etter gode testresultater. Lærerne selv beskrev skolehverdagen som stressende og utfordrende i forhold til det å se hver elev. Det er mye som skal tilrettelegges, både i forhold til undervisning og i forhold til tilrettelegging for den enkelte elevs behov. Dette gjorde at jeg ønsket å få en mer helhetlig forståelse av læreres opplevelse av arbeid med elever som trenger nettopp denne tilretteleggingen i skolehverdagen, og har derfor valgt å skrive om læreres erfaring med arbeid med lese- og skrivevansker. Temaet mitt tok derfor utgangspunkt i dette, og ble læreres erfaring med arbeid med lese- og skrivevansker.

## 1.2 Oppgavens formål

Oppgavens formål er å se på hva lærere erfarer i arbeidet med lese- og skrivevansker. Hvordan opplever lærerne at elevenes vansker med lesing og skriving arter seg i skolehverdagen, og hva gjør lærere for å bedre vanskene hos elevene. Sentrale spørsmål for å undersøke dette er hvordan man holder motivasjonen til elevene oppe underveis i prosessen og hvordan de eventuelt har tilegnet seg denne kunnskapen, er også interessante punkter jeg vil undersøke.

Skolen og den enkelte lærer i skolen har et ansvar for å se og å hjelpe elever som sliter med lese- og skrivevansker. Dette blir poengtert i Stortingsmelding 11 fra Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet [KD], 2008-2009) som sier at skolen skal bidra til at barn og unge er klare for de utfordringer og oppgaver som møter dem senere i livet, og at skolen skal gi elevene mulighet til å utvikle seg ut fra deres forutsetninger og interesser. Videre står det at læreren er avgjørende for elevenes læring i skolen. Den gode læreren er god faglig, gir tilbakemeldinger i henhold til hva som er rettferdig, og tilpasser opplæringen til elevene og de ulike fagene. Det vil være avgjørende for elevene at læreren ser dem, og at læreren er i stand til å sette inn de riktige tiltakene så tidlig som mulig (KD, 2008-2009).

Læreren skal ha kunnskaper om ulike vansker, samt det å tilrettelegge for dette. Likevel kan det være hensiktsmessig å bringe inn andre faggrupper for å spisse kompetansen på det aktuelle området, blant andre logopedisk kompetanse. Formålet med denne oppgaven vil være



å gi logopeder kunnskap om læreres erfaring rundt arbeidet med lese- og skrivevansker, slik at man lettere kan inngå i et tverrfaglig samarbeid. Som logoped skal man blant annet kunne veilede lærere i arbeidet med lese- og skrivevansker. For at jeg som logoped skal kunne gjennomføre veiledning er det viktig å vite noe om deres erfaringer – både hva de er gode på og hva de synes er utfordrende.

### 1.3 Problemstilling

Kravene til elevene i skolen er høye når det gjelder lesing og skriving, noe som kan gi store utfordringer for barn som sliter med lese- og skrivevansker. Det at man kan lese og skrive er en forutsetning for å mestre de ulike fagene man har på skolen, da dette inngår i de fleste fag. For å få en bedre forståelse av norske elevers ferdigheter i lesing og skriving, tar vi en titt på undersøkelser gjort på området.

Undersøkelser viser at resultatene norske elever har levert i lesing og skriving har variert det siste tiåret. Resultatene til PISA-undersøkelsene som er gjennomført viser at norske elever i 2000 lå rett over gjennomsnittet av de landene som er medlemmer av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Da undersøkelsen igjen ble gjennomført i 2003, hadde resultatene gått litt ned, men de lå fortsatt på gjennomsnittet. I 2006 er det en tydelig nedgang i resultatene, og norske elever ligger langt under OECD-gjennomsnittet. I 2009 og 2012 har norske elever jobbet seg opp til hva utgangspunktet var i 2000, og ligger for øyeblikket over gjennomsnittet (Kjærnsli & Olsen, 2013). Når man leser disse resultatene, kan det være interessant å se hva som gjøres i skolene i forhold til elever som sliter med lese- og skrivevansker.

Oppgavens tittel er “Alle skal inn i den tunellen, alle skal klare det samme. Må vi snevre den tunellen enda mer? – En kvalitativ studie av læreres erfaring med arbeid med lese- og skrivevansker”. Jeg har valgt å undersøke dette i barneskolen fordi det er her grunnlaget for lesing og skriving blir lagt. Intervjuene har blitt gjort av lærere som jobber både i småskolen og på mellomtrinnet. Jeg valgte å snakke med lærere på barneskolen av den grunn at det er her lese- og skriveopplæringen starter, og jeg ønsket å få innblikk i den tidlige intervensjonen.

Gjennom forskningsspørsmålet ønsker jeg å undersøke hva som gjør at lærere oppdager et barn med lese- og skrivevansker, hvordan de kartlegger og tilrettelegger, hva de har gjort for å tilegne seg denne kunnskapen, samt hvordan de holder motivasjonen til eleven oppe underveis i denne prosessen. Jeg vil også stille spørsmål om hva de synes er vanskelig i dette

arbeidet, samt hva de føler at de mestrer. For å få en bedre forståelse av hvilke krav som stilles til barn i dag når det kommer til lesing og skriving, er læringsinnholdet til norskfaget relevant å se på. For å poengtere hvor høye kravene er, tidlig i grunnskolen, er det blitt valgt å se på kompetansemålene til 4.klasse.

Punktene i kompetansemålene til norskfaget til 4.klasse er mange. De sier blant andre læringsmål, at elevene skal kunne lese tekster av ulike typer med sammenheng, gjenkjenne språklige virkemidler, lese og reflektere over egne og andres tekster. De skal kunne bruke ulike typer notater som grunnlag for egen skriving, strukturere tekstene sine og variere ordvalg og setningsbygning i egen skriving (Kunnskapsdepartementet [KD], 2013). For å oppnå disse målene er det også stilt noen krav til kompetanse hos lærere i opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (1998) sier at ansatte som skal undervise må ha relevant faglig kompetanse. Det vises også til at departementet har forskrifter som går nærmere inn på disse kravene.

I Utdanningsdirektoratets krav om relevant kompetanse for å undervise i fag står det at det er krav om minimum 30 studiepoeng i faget det skal undervises i. Dette gjelder også når lærere gir spesialundervisning (Udir, 2015). Det vises imidlertid at dette ikke alltid blir fulgt opp, da tall fra Grunnskolens informasjonssystem (Udir, 2015) sier at 5,3% av alle lærere ikke har riktig kompetanse for undervisningen de gjennomfører, samt at 26% av alle norsklærere mangler studiepoeng for å undervise. Videre sier rapporten at 61% av totale assistenttimer på barnetrinnet går til spesialundervisning. Man kan da anta at dette også gjelder timer med lese- og skriveopplæring. Praksisen i norske skoler står dermed i stor kontrast til utdanningsdirktoratets kompetansekrav. De lærerne som jobber i skolen, og som har tatt relevant lærerutdanning kan være utdannet på forskjellige tidspunkt, og fokus på lese- og skrivevansker i utdanningen kan ha variert både i forhold til tid og studiested. Når det er sagt, er Høyskoler og Universiteter lovpålagt å følge Rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet [KD], 2010) når de setter opp emneplaner for deres utdanning.

Rammeplan for grunnskolelærerutdanningen (KD, 2010) sier at kandidater som gjennomfører en lærerutdanning skal blant annet ha faglige og fagdidaktiske kunnskaper i matematikk, norsk og øvrige fag som inngår i utdanningen, og solid kunnskap om begynneropplæring for de yngste elevene på emnene lesing, skriving og regning, de skal ha kunnskap om arbeid med elevenes grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig, og bruke digitale verktøy i og på tvers av fag, samt at de kan tilrettelegge for progresjon i

opplæringen av de grunnleggende ferdighetene tilpasset elever. Lærere skal altså kunne planlegge og gjennomføre undervisning i de ulike fagene, samtidig som at de skal vite hva som er aldersadekvat for elevene i de respektive klassetrinnene. I tillegg til dette skal de kunne tilrettelegge for progresjon, både i klassen som helhet, og for den individuelle eleven.

Når lærere skal ha kunnskap om elevers rettigheter, hvem som har behov for tilrettelegging og hvordan man skal tilrettelegge, samt vite hvordan man motiverer elevene med ulike læringsstrategier (KD, 2010), blir arbeidet komplekst. Lyster (2012) skriver at vi vet mye om hvordan lese- og skriveopplæringen må tilpasses ut fra elevenes behov og lesevanskenes årsak og natur, men at det er en utfordring for høyskoler og universiteter og videreformidle denne kunnskapen til lærerutdanningene rundt om i landet. Det er lagt større ansvar på den enkelte lærer med tanke på forebygging og det å oppdage lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt (Lyster, 2012). På bakgrunn av dette, vil det være interessant å se på hva de ulike lærerne faktisk erfarer i dette arbeidet. Min problemstilling ble derfor som følger;

### ***Hvilke erfaringer har lærere i barneskolen med arbeid med lese- og skrivevansker?***

## **1.4 Avgrensning av prosjektet og begrepsavklaring**

Når man snakker med lærere om deres erfaringer i forhold til arbeid med lese- og skrivevansker, kunne det vært like interessant å snakke med elevene selv for å finne ut om de opplever at det lærerne gjør, faktisk har effekt. På grunn av masterprosjektets omfang, har jeg valgt å kun snakke med lærerne.

Underveis i intervjuene ble foreldresamarbeid nevnt som en viktig faktor både for tiltakenes effekt og i forhold til det å holde motivasjonen til den gjeldende eleven oppe. Jeg har, på grunn av oppgavens omfang, måtte velge å ikke legge vekt på denne faktoren i denne oppgaven, selv om det absolutt er en viktig komponent i arbeid med barn.

Definisjonen av lese- og skrivevansker er et omdiskutert tema i forskningen. Det er store uenigheter om hvilke kriterier som er gjeldene for diagnostisering av lese- og skrivevansker, og ulike kriterier for å skille mellom dysleksi og andre lese- og skrivevansker. Man kan derfor anta at det også er vanskelig for lærere å skille på de ulike definisjonene og begrepene. På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke begrepet lese- og skrivevansker både under intervju og i oppgaven. I teorier som bruker begrepet dysleksi, vil jeg derfor skrive lese- og skrivevansker.

## 1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert med fem hovedkapitler, som følgende:

Kapittel 1; Oppgaven blir innledet med begrunnelse av tema, oppgavens formål, beskrivelse av problemstillingen, samt avgrensning av prosjektet.

Kapittel 2; I denne delen blir sentrale begreper beskrevet og definert. oppgaven starter med en beskrivelse lese- og skriveutvikling, før de ulike vanskene innenfor lesing og skriving blir beskrevet. Til slutt tar oppgaven for seg kartlegging, tilrettelegging og hva teorien sier om elevers motivasjon.

Kapittel 3; Dette kapitlet er metodekapitlet. Kapitlet er delt inn i fem underkapitler; kvalitativ forskningsmetode, forskningsprosessen, validitet og reliabilitet, etiske prinsipper og vitenskapsteoretisk grunnlag, som vil begrunne de metodiske valgene som er tatt underveis i prosjektet.

Kapittel 4; I denne delen av oppgaven blir funnene fra intervjuene presentert og drøftet opp mot teorien som er beskrevet i teorikapitlet.

Kapittel 5; I dette kapitlet blir problemstillingen, i lys av den drøftingen som er gjort, besvart.



## 2.0 Teoridel

I denne delen av oppgaven vil de ulike stadiene og prosessene innen lese- og skriveutvikling bli redegjort for, samt at de ulike vanskene innen lesing og skriving blir beskrevet og diskutert. Deretter følger prosessen i arbeidet med lese- og skrivevansker i forhold til kartlegging, tilrettelegging og elevens motivasjon.

### 2.1 Lese- og skriveutvikling

Hva lesing er blir definert på ulike måter, men en ting de fleste definisjonene har til felles er at lesing består av ordavkodning og forståelse (Lyster 2011, Gough & Tunmer 1986). Gough og Tunmer (1986) viser i sin artikkel til modellen ”The Simple View of Reading”, og skriver at lesing er avkodning x forståelse. Dersom man avkoder uten å forstå språket, er det altså ikke lesing. Videre påpeker de at selv om lesing er en sammensetning av avkodning og forståelse, kan lesevansker komme av tre grunner; vansker med avkodning, vansker med å forstå, eller vansker med både å avkode og forstå (Gough & Tanmer, 1986).

Avkodning gjør at leseren kjenner igjen og kan uttale ordet, samt at man må kunne avkode for å få mening ut av en tekst. Forståelse viser til kognitive og språklige prosesser som gjør at en kan få mening, informasjon, drøfte og konkludere rundt en tekst (Høien, 2014). Det finnes flere teorier om hvilke stadier barn går igjennom i lese- og skriveopplæringen. Hulme og Snowling (2009) forklarer hovedtrekkene, og skriver at barn starter prosessen med å lære å lese ved å assosiere trykte ord med uttalen av dem. De fleste barn forstår raskt relasjonen mellom bokstav, eller bokstavkombinasjoner, og lyd, og meningen med det de leser. Sammenhengen mellom bokstav og lyd, blir i mange sammenhenger beskrevet som fonem-grafemforbindelsen. Etterhvert som man kommer videre i prosessen, blir lesingen mer uanstrengt og flytende (Høien & Lundberg, 2012).

Mer utfyllende forklarer Frith (1985) at barn går gjennom tre stadier i leseopplæringen. Hun bruker begrepene logografisk lesing, alfabetisk lesing og ortografisk lesing i forklaringen av leseprosessen. Høien og Lundberg (2012) har videreutviklet leseutviklingsmodellen til Frith (1985) og bruker fire nivåer når de beskriver et barns leseutvikling, samtidig som at de bruker de samme stadiene når de beskriver et barns skriveutvikling. De påpeker at det ikke finnes noen fasit for hvor lenge et barn blir værende på hvert stadium, da dette er kontekstavhengig. Når det kommer til fonologisk og ortografisk lesing bruker Høien & og Lundberg (2012) en avkodingsmodell for å beskrive de ulike delprosessene i leseutviklingen. Dette er en modell

de har laget med utgangspunkt i dual-route-teorien (Coltheart 2005, Morton 1979). Teorien går ut på at det finnes to veier inn til mentalt leksikon, en persons langtidsminne for ord, enten gjennom den fonologiske strategien eller den ortografiske lesestrategien (Høien & Lundberg, 2012, s. 62). Modellen er en ordprosesseringsmodell som viser de psykologiske prosessene under avkodning av enkeltord. De begrunner det at modellen kun viser de psykologiske prosessene, heller enn de syntaktiske og de kognitive elementene fordi den psykologiske strukturen i den syntaktiske og kognitive kompetansen ikke er så kjent at man kan kartlegge dem (Høien & Lundberg, 2012).

### 2.1.1 Pseudolesing og -skrivning

Høien og Lundberg (2012) starter med å beskrive pseudolesing. På dette stadiet analyserer ikke barna skriften de leser, men ser ordet ut i fra konteksten rundt. Et eksempel på dette kan være ordene *Melk*, *Coca Cola* og *Mc Donalds*, som har egne logoer eller utforminger rundt skriften som barna lett kan gjenkjenne uten å lese skrifttegnene. De bruker logografisk avkodingsstrategi for å gjenkjenne det visuelle uttrykket av bildet. Logografi vil si ordets visuelle særtrekk. Leseren har ikke forstått det alfabetiske prinsipp, som vil si å kunne assosiere språklyder med tilhørende bokstavtegn (Høien & Lundberg, 2012). Allard et al. (2006) påpeker at siden barnet har forstått at det kan uttale det som står skrevet i skrift, kan det lese ut i fra kontekst. For eksempel vil barnet late som det leser eller skriver et eventyr som foreldrene har lest tidligere, fordi de vet hva historien går ut på. Skrivningen vil på dette stadiet være rabling, og ikke ordentlig skrivning av bokstaver (Høien & Lundberg, 2012).

### 2.1.2 Logografisk-visuelle stadiet

Det neste stadiet i utviklingen blir kalt for det logografisk-visuelle stadiet. På dette stadiet begynner barnet å bli bevisst på skrifttegnene, men fortsatt går det på å se hele ord. Rekkefølgen av bokstavene som er inne i ordene er uvesentlig, for at barnet skal kjenne igjen ordet. Det kan være kun ett særtrekk ved ordet som gjør at det gjenkjennes. Det kan gå på en enkelt bokstav ordet består av eller ordlengden (Høien & Lundberg, 2012). Barnet kan ofte gjenkjenne flere ord, uten at de kjenner til så mange av bokstavene. Problemet oppstår derimot når barnet lærer seg flere og flere ord, da strategien ofte blir vanskelig å opprettholde når antall ord man skal kjenne igjen økes. Det blir vanskeligere å finne særtrekk ved ordene for å gjenkjenne dem, og lesingen preges i større grad av gjetting og feillesing. Ved skrivningen på dette stadiet, kan man se at barnet skriver ut i fra ordbilder de kjenner igjen.

Ofte husker de hvordan eget navn skrives, og barnet kan skrive av hva andre har skrevet (Høien & Lundberg, 2012).

### 2.1.3 Det alfabetisk-fonologiske stadiet

Det tredje stadiet i utviklingen av leseferdigheter blir omtalt som det alfabetisk-fonologiske stadiet. På dette stadiet kreves det at man kan forbindelsen mellom grafem og fonem, som vil si at barnet har knekt lesekoden. Dette er viktig i forhold til fonologisk lesing (Høien & Lundberg, 2012). Tidlig, spontane forsøk på staving kan være viktig i overgangen til dette stadiet. Dette innebærer at barnet deler opp et ord i de ulike lydene, og blir dermed bevisst på at et ord består av en bokstavrekke, og ikke kun et grafisk tegn, slik som blant andre det kinesiske skriftspråket er. Det at barnet manipulerer bokstavene, gjør at man lettere vil se sammenhengen mellom fonem og grafem senere (Frith, 1985).

Når leseren skal avkode ukjente ord blir den fonologiske avkodingsstrategien viktig. Ved den fonologiske strategien blir ordet avkodet ved at barnet omkoder enkeltbokstaver eller bokstavkombinasjoner til språklyder. Disse språklydene blir så uttalt sammen, og utgjør hele ordet (Høien & Lundberg, 2012). Den fonologiske strategien hjelper barnet med å lese ukjente ord, og oppmerksomheten rettes mot ordets struktur, hvor bokstaver og bokstavenes posisjoner er av betydning. I tillegg til dette blir de strukturert etter stammer, forstavelser, bøyninger og bokstavfrekvenser som er vanlige i ulike posisjoner (Høien & Lundberg, 2012).

Høien og Lundberg (2012) viser til at det har vært et økt fokus på hva slags innvirkning fonemisk bevissthet har for leseopplæringen. De definerer også fonemisk lesing som ”evnen til å dele ord inn i de fonemene som utgjør ordet” (Høien & Lundberg, 2012, s. 59). Selv om et barn bruker den fonologiske strategien til å lese, er den fortsatt tidkrevende og belastende for arbeidsminnet. Dette kan gå ut over forståelsen barnet får av teksten. Likevel ses den fonologiske strategien på som nyttig i leseutviklingen, da den kan hjelpe barnet med å lese nye ord, og deretter utvikle kunnskap om det nye ordets struktur og stavemåte. Dette blir da et godt grunnlag for ordavkodingen som kjennetegner det ortografisk-morfemiske stadiet (Høien & Lundberg, 2012).

Når det gjelder skriftspråket, kan barnet gjengi lydene i språket i skriftlig form, men det staver bokstavene slik man sier dem, noe som kan medføre at det ikke klarer å lese opp det en selv har skrevet. I denne fasen, blir barnet mer og mer klar over at en språklyd kan skrives på flere måter, og at en bokstav kan ha flere lyder. Når man skriver, kan man ikke skrive slik det høres



ut, i og med at skriften ikke representerer språklyden som hører til. I tillegg til at ulike lyder i talespråket representerer ulike skriftegn, er muntlig tale også forskjellig fra skriftspråket. Det er vanlig at man assimilerer ved at man gjør en vokallyd mer eller helt lik en annen vokallyd i samme ord, samt har reduksjoner og variasjoner ut i fra talesituasjonen man er i.

Skriftspråket er mer regelbundet, og varierer ikke ut i fra geografiske eller sosiale normer på samme måte som det muntlige språket gjør, og det kan for mange barn være vanskelig å lære seg, spesielt for barn med lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012). I det alfabetiske stadiet skriver ofte barnet deler av ordet. Ofte utelates vokalene, og hus kan bli "hs". Ofte tenker barnet at det allerede har inkludert vokalen i et ord, fordi en konsonantbokstav uttales med en vokal, slik at "deg", kan bli "dg". Høien & Lundberg (2012) konkluderer med at "skrivning viser at skriveren benytter en fonologisk stavestrategi" (s. 81). De har altså forstått prinsippet med fonem-grafemtilkoblingen, og er i stand til å stave seg frem til ulike ord når de skriver.

#### 2.1.4 Det ortografisk-morfematiske stadiet

På det ortografisk-morfematiske stadiet har barnet begynt å oppdage ortografiske strukturer på en mer kompleks måte, og gjenkjenningsprosessen blir automatisert (Ehri, 2005). På dette nivået analyserer barnet alle elementene eller morfemene i ordet, samtidig som at det gjenkjenner det som en helhet. Et morfem er den minste betydningsbærende enheten i språket, slik som i bilen, hvor "bil" og "en" er to ulike morfemer. Automatisk ordavkodning på dette nivået gjør at leseren kan konsentrere seg om de semantiske og syntaktiske strukturene i teksten, slik at den blir meningsfull (Høien & Lundberg, 2012). Man anvender altså den ortografiske strategien, som gjør det mulig å gjenkjenne et ord uten å måtte avkode det fonologisk først. Man går fra ordets ortografiske representasjon i mentalt leksikon til dets uttale og mening (Ehri, 2005). I mentalt leksikon er all kunnskap om ordets uttale, hva de betyr, hvilken funksjon de har i en setning, samt hvordan de staves. Ordavkodningen er blitt automatisert og krever ikke kognitive resurser (Frost, 2005).

På dette stadiet er skriften lik en voksen sin skrivemåte, og barnet har de ortografiske representasjonene i det mentale leksikonet etablert. Et barn med lese- og skrivevansker får kanskje aldri etablert dette stadiet (Bruck, 1990). Et barn som skriver kan ofte støte på ord som det ikke har en ortografisk representasjon av, og må derfor anvende den fonologiske strategien for å stave ordet. Dette kan i mange tilfeller føre til feilstaving. Ordet blir da fonologisk riktig, men stavemåten blir feil i forhold til den vanlige ortografien. Dette

forekommer ofte ved irregulære ord - ord som ikke skrives slik de uttales, for eksempel ”jeg” og ”deg”. Videre er det vanlig at mange barn sliter med feil bruk av stor og liten bokstav, samt tegnsetting (Høien & Lundberg, 2012).

### 2.1.5 Delprosesser i lese- og skriveutviklingen

Det finnes ulike delprosesser i ordavkodingsmodellen til Høien og Lundberg (2012). Den første delprosessen som blir beskrevet er visuell analyse. Når et barn leser et ord eller en tekst, gjør den en visuell analyse av det ordet. Denne delprosessen inngår i den fonologiske og den ortografiske strategien, og går ut på at man ser ordet, og dets bokstaver og morfemer, og avkoder ut i fra det.

Den andre perseptuelle prosessen Høier & Lundberg (2012) beskriver er bokstavgjenkjenning. De skriver at rask gjenkjenning av bokstavene i et ord er avgjørende for god ordgjenkjenning. Når barna lærer om bokstaver, vil de få kunnskaper om hva som kjennetegner de ulike bokstavene. Dersom et barn blander mellom to formlike bokstaver mener man at dette kan spores tilbake til sviktende visuell analyse.

Segmentinndelingsprosessen går ut på at man deler inn bokstavrekken et ord består av, til ortografiske enheter som enkeltbokstaver, stavelser og morfemer blant andre (Høien & Lundberg, 2012). Denne prosessen går automatisk hos gode lesere, mens hos svake lesere, kan det være nyttig å ta utgangspunkt i større ortografiske enheter når man skal trene på ortografisk bevissthet (Ehri, 2005).

Den fonologisk omkodingsprosessen gjør om de ortografiske delene av et ord til fonologiske deler. Prosessen er avhengig av at barnet har lært seg sammenhengen mellom grafemene og fonemene. Omkodingen gjør det mulig for barnet å lagre fonologisk informasjon, frem til det etter hvert blir i stand til å lagre mer omfattende enheter, slik som morfemer (Høien & Lundberg, 2012).

Fonologisk korttidsminne eller arbeidsminne er sentralt i forhold til avkoding og forståelsen (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Det er korttidsminnet som styrer hvor mange lydsegmenter som lagres og bearbeides. Høier & Lundberg (2012) påpeker at korttidsminnet ofte er dårligere hos barn med lese- og skrivevansker, og at det da kan være av hensikt å bruke større fonologiske enheter heller enn enkeltfonemer når man avkoder. Er fonologisk korttidsminne hos et barn svekket, kan det gå ut over leseforståelsen (Høien & Lundberg, 2012).

Den fonologiske synteseprosessen skjer samtidig som den fonologiske omkodingen, da en god syntese forutsetter at man kan uttale de ulike lydene i et ord, sammenhengende. Har man vanskeligheter med denne prosessen kan det være grunnet svikt i grafem-fonemforbindelsen, dårlig fonemisk bevissthet eller i fonologisk korttidsminne. Samt at det kan være at barnet har vanskeligheter med å artikulere hver lyd i ordet med kort intervall (Høien & Lundberg, 2012).

Barnet vil etter hvert som det ser lesere et ord flere ganger, utvikle en ortografisk representasjon av ordet i langtidsmindet, noe som gjør at barnet kan kjenne det igjen senere, uavhengig av konteksten det står i. For at man skal kunne utvikle god ordgjenkjenning, er sikker bokstavkunnskap en forutsetning (Høien & Lundberg, 2012).

Gjenkalling av et ords fonologiske identitet kan gjøres gjennom ortografisk aktivering fra ortografisk ordgjenkjenning og via fonologisk ordgjenkalling, eller gjennom den semantiske aktiveringen fra ortografisk ordgjenkjenning via semantisk aktivering, til fonologisk ordgjenkalling. Det blir uansett viktig for barnet å ha en forbindelse mellom det ortografiske og det fonologiske ved et ord for å få en automatisert ordavkoding. Dersom barnet blander mellom ord som er semantisk like, vet man at det benytter semantiske kunnskaper for å uttale ordet. Dersom et barn kjenner igjen et ord ortografisk, men likevel ikke har forståelse av hva ordet vil si, mangler det semantiske kunnskaper (Høien & Lundberg, 2012).

## 2.2 Lese- og skrivevansker

Definisjoner og forklaringer på lese- og skrivevansker har lenge vært et omdiskutert tema (Frith, 1999). Når man skal diagnostisere lese- og skrivevansker er det viktig å vite noe om arv, hvilke symptomer som er synlig, og hvilket miljø barnet er en del av – både på skolen og i hjemmet (Firth, 1999). Det er flere signaler man kan se etter når man skal oppdage lese- og skrivevansker. Pennington (2009) viser til at det er seks symptomer som karakteriserer lese- og skriveferdigheter hos elever med lese- og skrivevansker; uautomatisert ordavkoding, vansker med nonordlesing, dårlig rettskriving, resistente lesevansker, signifikant differanse mellom ferdigheter i lytteforståelse og leseforståelse, og at lesevanskene er arvelige. Lyster (2012) skriver at et barn har lesevansker når det ikke kan lese på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått. Likevel hevder Høien og Lundberg (2012) at forskerne innenfor feltet bruker ulike kriterier ved klassifiseringen av lesesvake, og at leseprøvene som brukes er veldig forskjellige. De presiserer videre at det er viktig at avkodingsferdigheter må måles med en anerkjent, standardisert ordavkodingsprøve. I

tillegg til at man bør bruke flere avkodingstester og ta en skjønnsmessig vurdering av eleven før en konkluderer.

Det er stor enighet om at lese- og skrivevansker kan være genetisk arvelig (Cardon et al. 1994, Fisher et al. 1999, Pennington 2009, Morton & Frith 1995.). Likevel er det ikke gitt at et barn som genetisk sett vil få lese- og skrivevansker, da forholdet mellom genetikk og miljøet rundt så komplekst, at det er vanskelig å forstå hva som skiller de to (Snowling, Gallagher & Frith, 2003). Dersom et barn er genetisk anlagt til å ha lese- og skrivevansker, vil miljøet rundt kunne forebygge en del av vansken ved å gi god støtte og ved optimale læringsforhold. I tillegg til at lese- og skrivevansker er genetisk arvelig, kan vansken også opptre sammen med andre vansker (McArthur, Hogben, Edwards, Heath & Mengler, 2000). Hulme og Snowling (2009) skriver at det er funnet tilfeller hvor lese- og skrivevansker korrelerer med andre vansker, slik som spesifikke språkvansker. Dette konkluderer også McArthur et al. (2000) i sin artikkel med.

Som vi ser er det flere faktorer som spiller inn på om et barn vil utvikle lese- og skrivevansker, samtidig som at den kan komme til syne på ulike måter. Videre i kapittelet blir de ulike nivåene vanskene kan ses på i praksis beskrevet.

### 2.2.1 Avkodingsvansker

Fonologiske ferdigheter, er slik Frith (1985) beskriver, et kriterium for at en kan lære å lese. Et av de første tegnene på lesevansker er problemer med avkodingen (Hulme & Snowling, 2009). Hulme og Snowling (2009) skriver at bokstavlæring er en paret prosess hvor man skal knytte visuelle former sammen med nye fonologiske former, altså bokstav og lyd. Videre skriver de at det er den verbale siden ved prosessen barn med lese- og skrivevansker sliter med. Det er en svekkelse i den fonologiske læringen.

Barn med lese- og skrivevansker kan også slite med å lese isolerte enkeltord, hvor det ikke er støtte i kontekst, og de sliter mindre med å lese sammenhengende tekster. De viser altså stor forståelse, selv om leseevnen er redusert (Hulme & Snowling, 2009). Typisk er at barn med lese- og skrivevansker synes det er vanskeligere å stave enn å lese, fordi lesing kan gjøres ved hjelp av noen faste regler, mens staving krever at man har full kontroll over grafem-fonemforbindelsene (Hulme & Snowling, 2009). Noen barn som har lese- og skrivevansker, sliter i følge Hulme og Snowling (2009) med de fonologiske reglene på en måte som gjør at de overdriver bruken av dem. De skiller ikke på de vanlige ordene, hvor man kan bruke de

fonologiske strategiene, og unntaksord eller irregulære ord, hvor man ikke kan bruke de samme strategiene, som i ordet «yacht».

Det er altså flere måter å oppdage en avkodingsvanske. De fonologiske vanskene kan ses og oppleves på ulike måter, enten det er ved staving, eller å skille de irregulære ordene fra de vanlige ordene, der man kan bruke de fonologiske strategiene, samt at vanskene kan synes ved nonordlesing eller ved lesing av enkeltord, der barnet ikke kan få mening ut av sammenhengen.

### 2.2.2 Leseforståelsesvansker

I tillegg til vansker med ordavkodning kan man som lærer også møte barn som sliter med leseforståelsen. Disse barna har vansker som står i kontrast til avkodingsvansker. Barn med leseforståelsesvansker gjenkjenner ord, men har problemer med å forstå meningen av hva de leser høyt med normal hastighet og nøyaktighet (Hulme & Snowling, 2009).

Gough og Tunmer (1986) viser i sin artikkel til modellen ”The Simple View of Reading”, og skriver at lesing er avkodning x forståelse. Dersom man avkoder uten å forstå språket, er det altså ikke lesing. Videre påpeker de at selv om lesing er en sammensetning av avkodning og forståelse, kan lesevansker komme av tre grunner; vansker med avkodning, vansker med å forstå, eller vansker med både å avkode og forstå (Gough & Tanmer, 1986). Hulme og Snowling (2009) hevder at det er lett å definere leseforståelsesvansker, og skriver at barn med denne vansken viser tydelig vansker på standardiserte tester for leseforståelse og mye høyere skår på tester for lesenøyaktighet.

Selv om vanskene har en konkret definisjon, blir leseforståelsesvansker ofte ikke synlige før på mellomtrinnet, da elevene ikke har vansker med å knekke lesekode, men med å forstå tekster som krever mer språklig kompetanse og større ordforråd (Lyster, 2012).

Leseforståelsesvansker er en semantisk bearbeidingsvanske (Morton & Frith, 1995), og innebærer vansker med å forstå enkelte ord i en tekst, meningen ord får når de står sammen i sammensatte ord, eller vansker med å forstå setningsstrukturer (Lyster, 2012). Forståelsen av ord og grammatiske elementer kan være dårlig, og barn med leseforståelsesvansker kan ha vansker med å knytte sammen flere elementer i en tekst, for å få en overordnet forståelse av det som står skrevet (Lyster, 2012). Leseforståelsesvansker kan også oppstå ved dårlig ordavkodning, som gjør at barnet ikke klarer å lagre alle lydsegmentene ordet består av, i korttidsminne (Høien & Lundberg, 2012).

For å komme til bunns i dette ser Lyster (2012) leseforståelsesvansker i sammenheng med lytteforståelsen, altså det muntlige språket, og forklarer at arbeid med lytteforståelse går ut på å jobbe med barnets språklige kompetanse. Skal man jobbe med forståelsen innen lesing, vil det være sentralt at barnet har god språkforståelse i det muntlige språket også. Det dreier seg om å knytte det man hører til den kompetansen man allerede bisitter, om å sette sammen informasjon, og man må være bevisst på sin egen forståelse (Lyster, 2012). Dersom et barn sliter med å oppnå et godt ordforråd, kan det stå i fare for å utvikle leseforståelsesvansker. Leseforståelsen har med forståelsen av de ordene en tekst inneholder, men forståelsen av nye ord vil avhenge av hvor mye av teksten leseren forstår, slik at det nye ordet får mening gjennom konteksten i teksten (Lyster, 2012).

Som nevnt kan rask ordavkodning hjelpe et barn med leseforståelsen. Når man avkoder nøyaktig, uanstrengt og raskt, vil det si at man har god leseflyt (Klinkenberg, 2005). Barn som leser sakte har ofte vanskeligheter med å forstå teksten, mens barn som leser raskt og uanstrengt ofte har forståelsen på plass. For å oppnå leseflyt, bør ordavkodningsevnene være gode. Kjernen til leseflyt er å automatisk og raskt identifisere enkeltord i en tekst – ortografisk ordavkodning. Det grunnleggende problemet for barn med lesevansker er at de ortografiske gjenkjennbare ordene de har lagret er for få. Dette resulterer i at de enten må lydere seg gjennom ordene eller gjette ut i fra konteksten ordet står i, noe som er både tungvint og krevende mentalt (Klinkenberg, 2005).

### 2.2.3 Skrivevansker

Skriftspråkvansker kommer til syne ved at elevene har store utfordringer med å formidle noe skriftlig (Lyster, 2012). Skriveutviklingen kan bli påvirket av vansker på ordnivå og dårlig automatisering av skrivingen på ordnivå. Fonologisk kompetanse støtter staveutviklingen og skriving på ordnivå, samt at et barns språkkompetanse er relatert til hvordan det utvikler skriveferdighet (Fitzgerald & Shanhan 2000). Det kan være lett og overse elever med skrivevansker, da leseutviklingen ofte er aldersadekvat (Lyster, 2012). Likevel påpekes det at lesing og skriving kan styrke hverandre på forskjellige måter, så det er viktig å undervise i de to samtidig (Graham & Hebert, 2010).

Siden skriftspråket styres av et alfabetisk og et morfematisk prinsipp, er bevissthet og kunnskap om disse helt avgjørende for lese- og skriveutviklingen. Det alfabetiske prinsippet går ut på at vi har et språk som representeres av symboler og grafemer. Denne ferdigheten er ofte dårlig utviklet hos barn med lese- og skrivevansker. På lik linje med språklig bevissthet,

har vi også begrepet fonologisk bevissthet, som er det overordnede begrepet, og betegner alle former for bevissthet rundt ords lydstruktur, blant andre bevissthet rundt det at ord rimer, at ord har stavelser, og at de starter med lik eller ulik lyd. Når man skal identifisere enkeltlyder bruker man begrepet fonembesvissthet (Lyster, 2012). Når man skal vurdere barns fonologiske bevissthet, må man ta hensyn til ulike nivåer. Adams (1990) beskriver fem forskjellige nivåer av fonologisk bevissthet, men Lyster (2012) poengterer at man ikke kan forvente at et barn skal klare de siste nivåene dersom man ikke klarer det første. Hun foreslår at man kan begynne å jobbe med rim, sammentrekning av lyder, og å lytte ut ords begynnelse før man gjennomfører oppgaver som er mer krevende.

Det morfematiske prinsippet handler om morfemets konstante form. Morfemet er språkets minste betydningsbærende enhet (Lyster, 2012). Det morfologiske prinsippet styrer skriftspråket. Kunnskap om dette er avgjørende for ordavkodning og staving (Lyster, 2012). For å identifisere morfemer, må man ha en viss fonologisk bevissthet. En som ikke har fonologisk bevissthet vil ha vansker med å skille på ordene fin og ufin blant annet. Morfologisk bevissthet støtter leseutviklingen, både i forhold til forståelse av tekst, ordavkodning og oppbygning av morfem som ortografisk struktur i leksikon (Lyster, 2012).

Dersom man tar utgangspunkt i hva Lyster (2012) beskriver, er det viktig å begynne arbeidet med de grunnleggende tingene, som språklig bevissthet samt fonembevissthet, før man går over til å arbeide med de mer generelle delene ved skrivingen, som tegnsetting og strukturer på avsnitt. Videre i dette kapitlet skal vi se på prosessene ved lese- og skrivevansker, hvor kartlegging, tilrettelegging, lærerkompetanse og elevens motivasjon er temaer.

## 2.3 Kartlegging

Når man skal kartlegge og diagnostisere er det viktig å tenke at innlæring er en sosial prosess, der lærer og elev sammen skal finne forståelse, begreper og mening. Eleven skal betraktes som en aktiv deltaker og ikke som en passiv mottaker av lærerens organiserte mål (Høien & Lundberg, 2012). Når diagnosen i ettertid blir stilt, er det viktig at den ikke bare blir en etikett, men at det blir et godt redskap i veiledning av foreldre og lærere, og i videre behandlingsarbeid med eleven (Høien & Lundberg, 2012).

I diagnostiseringsarbeidet bør en se på nært relaterte språkfunksjoner som direkte eller indirekte kan virke negativt inn på lesingen og skrivingen, i tillegg til andre relaterte symptomer som oppmerksomhet, impulsivitet, sekvensering. De sekundære symptomene er

og viktig å ta for seg i et diagnosearbeid. Man bør blant annet se på i hvilken grad den dårlige leseforståelsen skyldes dårlig ordavkodning, hvordan det er med setningsforståelsen og om ordforrådet er godt nok (Høien & Lundberg, 2012).

Når man skal diagnostisere lesevansker må en vite noe om hvilke strategier barnet tar i bruk når det skal lese enkeltord (Ehri, 2005). Det som blir viktig når man tester dette, er at barnet kun får mulighet til å bruke den strategien man tester. Når man skal teste om barnet bruker den ortografiske strategien, kan dette gjøres på ulike måter. Man kan presentere ord hurtig slik at barnet ikke rekker å avkode ved hjelp av andre strategier enn den ortografiske. Man kan la barnet lese irregulære ord. Videre kan barnet velge mellom vanlige ord og homofone nonord, som er en bokstavsekvens som uttales likt som et ordentlig ord, slik som ”jæi” og ”dæi”. Bruker barnet da den fonologiske strategien vil det ikke kunne skille mellom de virkelige ordene og nonordene.

Når man skal se om eleven bruker den fonologiske strategien kan man lese nonord, be eleven velge nonord homofont med lest nonord og velge mellom homofont nonord. En annen måte å kartlegge hvilken strategi barnet bruker er å gjøre en lingvistisk analyse, som innebærer at barnet leser en rekke enkeltord, hvor testlederen noterer ned antall rett leste ord og antall feil. Det blir også undersøkt om barnet har forstått de ordene som blir lest. Responstiden barnet bruker sier noe om hvilken strategi det bruker i lesingen (Høien & Lundberg, 2012).

Når man skal kartlegge rettskriving kan man bruke oppgaver som orddiktat, skriving av nonord, setningdiktat og friskriving. En finner på lik linje med ordavkodning at ulike dimensjoner ved ordet spiller inn på stavingen ut i fra hvilken rettskrivingsstrategi barnet bruker. Dimensjoner som i stor grad spiller inn er ordlengde, fonologisk kompleksitet og om det er regulært eller irregulært. Man bør gjøre en analyse av både lese- og skrivefeilene. Man bør se om det er bestemte bokstaver eller lyder som forveksles og om noe blir utelatt eller lagt til (Høien & Lundberg, 2012).

Det finnes flere ulike kartleggingsverktøy som tester ulike deler av lesing og skriving. Blant dem, er det som heter SOL, eller Systematisk Observasjon av Lesing. Dette verktøyet er det lærere i Gjesdal kommune som har utviklet for at elevene deres skulle bli bedre lesere (Gjesdal kommune, 2006). Det måler elevens lesenivå ut i fra ti trinn, som starter på det de kaller ”før-alfabetisk lesing” og avslutter på ”voksen litterær lesing”. Når man vet hvilket nivå barnet er på, gir programmet tiltak som eleven må jobbe med for at det skal komme over på



neste nivå. Sol blir beskrevet som et program man jobber med over flere år i leseutviklingen. Det er altså ikke et diagnostiseringsverktøy, slik som for eksempel Logos er. Logos er en mye brukt test, som undersøker en elevs leseferdigheter. Når kartleggingen er gjennomført, oppgir den hvilke tiltak som er passende for den aktuelle personen. Verktøyet er omfattende, og har 13-18 deltester, avhengig av hvilket klassetrinn man tilhører (Høien, 2014). De ulike deltestene tar for seg de fleste av de ulike delprosessene som er blitt nevnt avkodingsmodellen som ble beskrevet tidligere.

Et lignende verktøy, som også inkluderer skriving, er det som heter Kartleggeren. Denne testen undersøker både leseferdighet, rettskriving og ordforråd. På leseferdighet er det ordbilder, skanning, skumming og leseforståelse som blir testet. I rettskriving får elevene et diktat som inneholder en setning og et ord som skal skrives korrekt. Det er også ulike oppgaver hvor eleven skal velge ut et ord som er stavet riktig blant flere ord som er stavet feil. Når de skal undersøke ordforrådet er det synonymer, antonymer, fremmedord og ordvalg, som går ut på å velge riktig ord til en tekst, som er oppgavene (Fagbokforlaget, 2015).

Ordkjedetesten er en test som undersøker elevens evne til å avkode ord. Dette er kun en screening, noe som indikerer at den er ment for å være et supplement til andre tester man tar i skolen (Høien & Tønnesen, 2008). Askiraski er et lesetreningsprogram som gjennomføres på data. Den er ment til å brukes som et supplement i leseopplæringen. Den inneholder 2000 øvelser, fra første leseinnlæring til å kunne avkode ord. Den skal kunne kartlegge en elevs tekniske leseferdigheter (Ask, 2002). En annen test er Aston index test. Den inneholder 17 deltester. Den undersøker om et barn har språkvansker, samtidig som at de kan si noe om spesifikke vansker, slik som spesifikke lese- og skrivevansker. De mener at testen undersøker et barns potensiale til å bli en god leser (Newton, 2003).

Carlsten lesetest (2002) undersøker blant andre lesehastighet og leseforståelse. Elevene skal først lese en historie, før de får oppgitt tre ord, som passer inn i forhold til det de nettopp har lest. På den måten ser man hvor raskt barnet leser, og om det har forstått det de har lest. Videre har vi Kåre Johnsen (1985) orddiktat som inneholder prøver for 1.-6. Klasse for vurdering av rettskriving. Både Carlsten og Kåre Johnsen er relativt gamle verktøy.

## 2.4 Tilrettelegging

Diagnostisering og årsaksfaktorer til lese- og skrivevansker er viktig for å danne et grunnlag for pedagogiske tiltak som kan være til hjelp mot lese- og skrivevansker. For en lesesvak

person er ordavkodingen ofte veldig tung og krever stor innsats. Dette krever at tiltakene som settes i gang er attraktive (Høien & Lundberg, 2012). Høien og Lundberg (2012) skriver at et pedagogisk spørsmål som er viktig å stille seg er hvordan en kan hjelpe lesesvake til å nå et automatisert ferdighetsnivå der ressursinnsatsen er mindre. De nevner at kompensatoriske teknikker kan være aktuelle, hvor en bruker bok og bånd eller støtte via databasert syntetisk tale. Andre metoder kan være å gjøre tekstene bedre egnet både med hensyn til visuell, typografisk og språklig utforming, samt illustrasjoner.

Hulme og Snowling (2009) skriver at hvordan vi forstår vansken vil påvirke hvordan vi behandler den. Barn med lese- og skrivevansker har fonologiske vansker som skaper store problemer med å koble bokstavsekvenser i det skriftlige språket til den muntlige uttalen av lyden. Man kan derfor forvente at læringsmetoder som hjelper barnet med å overkomme disse fonologiske problemene og som tar for seg fonem-grafemforbindelsen vil være effektive for barn med lese- og skrivevansker (Hulme & Snowling, 2009).

Leseforståelse kan som nevnt forhindre utvikling av vokabularet (Lyon et al, 2003). For å evaluere effekten av vokabulartrening, gjennomførte The National Reading Panel (2000) en metaanalyse. Resultatene viste at arbeid med vokabularet har effekt på elevenes utvikling av ordforståelse og leseforståelse. Det blir ikke fremhevet en spesiell metode for arbeidet, men de poengterer at systematikk og varighet spiller inn på effekten arbeidet har på leseforståelsen. I arbeidet med vokabularet må man velge ut hvilke ord man skal fokusere på i arbeidet. Man kan ikke velge å jobbe med alle ordene i lærebøkene (Lyster, 2012).

God undervisning er en komplisert prosess som krever mye av læreren som skal gjennomføre den. Anmarkrud (2007) påpeker at i undervisning rettet mot leseforståelse skal læreren lede et samspill mellom leser, tekst og aktivitet. Noen lærere er gode på å lede dette samspillet, mens andre er mindre gode (Anmarkrud, 2007). Barn kommer til skolen med ulike forutsetninger. Mange er allerede i gang med både lese- og skriveopplæringen når de kommer til førsteklasse, mens andre ikke har kommet dit. Dersom en klasse er god i lesing og skriving, vil ikke det nødvendigvis komme av at de har en god lærer. Det er mange faktorer som spiller inn på lese- og skriveopplæringen. Disse store forskjellene krever mer av lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning (Anmarkrud, 2007).

National Reading Panel (2000) gjennomgikk forskningsstudier på repetert lesing, og konkluderer med at repetert lesing er den eneste metoden som konsekvent fremmer barns

leseflyt. Repetert lesing hadde positiv innvirkning både på barn med lesevansker og barn som var ansett til å være vanlige lesere. Panelet viser også til en gjennomgang de gjorde av studier av økt lesing i hjemmet eller stillelesing i timen, og konkluderer med at økt lesing ikke vil påvirke leseflyten, slik som mange ofte tror (National Reading Panel, 2000).

Hovedgrunnen til å jobbe med repetert lesing er å fremme utviklingen av ortografisk leksikon med ortografiske koder. Med disse kodene, kan barnet lære seg å lese mer uanstrengt og hurtigere. Repetert lesing kan fremme ortografisk leksikon ved at barnet får flere enkeltord det gjenkjenner. Ord barnet tidligere ikke kjente igjen, er nå kjente, noe som resulterer i at flere ord i en tekst kan identifiseres uten å blande dem med andre. Dette kan også bidra til en bedre evne til å stave ikke-lydrette ord. Når barnet identifiserer ord raskere og mer nøyaktig, blir det lettere å lagre dem i arbeidsminnet, og leseforståelsen vil bli bedret (Klinkenberg, 2005).

## 2.5 Elevens motivasjon

Tiltak for lese- og skrivevansker dreier seg ikke bare om å arbeide med vanskene direkte, men også om å styrke elevenes tro på seg selv, deres motivasjon og deres muligheter for å kompensere for de vanskene de har (Lyster, 2012). Lyster (2012) hevder at skolens største trussel mot deres mulighet til å bidra til en positiv utvikling hos elever med lese- og skrivevansker er elevens motivasjon. Hun viser til at det å ikke mestre det andre mestrer truer selvbilde og motivasjon, og at det er skolens oppgave å støtte opp under elevens selvbilde og tro på seg selv. Hvis de opplever at skolen forstår dem, blir det lettere å forhindre at elevene gir opp (Lyster, 2012).

Elevens motivasjon og hvilke forventninger de rundt har, påvirker hverandre. Det er viktig med forventninger til elever med lese- og skrivevansker, men forventningene må stå i tråd til hva vedkommende har forutsetninger til å mestre (Lyster, 2012). Bandura (1986) viser til viktigheten av motivasjon i en læringsprosess, og skriver at en person som forventer å klare en oppgave, vil være mer motivert enn en som ikke forventer å klare det. Positive mestringserfaringer vil være sentralt for en elevs motivasjon og selvbilde.

## 3.0 Metode

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i å finne ut hva lærere i barneskolen erfarer når de arbeider med lese- og skrivevansker. Studien er basert på fire intervjuer som er gjennomført som samtaleintervju på de forskjellige sidene ved arbeidet. Dette kapittelet vil belyse hvilken metode som er brukt for å svare på problemstillingen. Denne delen av oppgaven er viktig for forskningens etterprøvbarehet (Everett & Furuseth, 2012). Jeg vil derfor være så transparent som mulig i beskrivelsen av prosjektets metode.

### 3.1 Valg av metode

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

For å besvare forskningsspørsmålene mine, har jeg tenkt at et kvalitativt metodevalg er det mest naturlige, da det har som målsetning å oppnå forståelse av sosiale fenomener.

Kvalitative metoder består av et mangfold av sosiale fenomener, noe som krever en del tolkning av materialet. Når man tolker de funnene man får fra kvalitativ forskningsmetode, blir det knyttet en del utfordringer til arbeidet med analysen (Thagaard, 2013). Siden kvantitativ metode søker å finne utbredelse og antall, og kvalitativ metode søker å gå i dybde og vektlegger betydning, ble det veldig naturlig å velge denne metoden.

Deltakende observasjon og intervju er de vanligste kvalitative metodene. Siden prosjektet undersøker læreres erfaringer, vil det være naturlig å møte dem direkte for en samtale eller et intervju.

### 3.2 Forskningsprosessen

#### 3.2.1 Semistrukturert intervju

Karakteristisk for intervju er at forskeren skaper en direkte kontakt med personen som blir intervjuet. Denne kontakten er viktig for den videre forskningsprosessen, da Thagaard (2013) skriver at forskeren bruker seg selv som et middel for å få informasjon. Nærhet med informantene er viktig i et forskningsprosjekt der datainnsamlingen skjer ved åpen interaksjon.

Formålet med intervjuet er å få fylldig informasjon om hvordan lærerne opplever sin arbeidssituasjon, og hva slags synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp. Det semistrukturerte intervjuet ligner en dagligdags samtale, men har, i liket med et

profesjonelt intervju, et formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Det innebærer at det er en intervjuer som stiller spørsmål og en informant som svarer (Ringdal, 2001). I det strukturerte intervjuet stiller man spørsmålene nøyaktig slik de er formulert (Ringdal, 2001), noe som krever at man har gjort en god jobb i utformingen av spørsmålene.

Mange som intervjuer endrer ofte spørsmålene underveis for at det skal bli lettere for informanten å forstå hva som menes, og for å gjøre intervjuet mindre formelt (Ringdal, 2001). For at det skulle bli en så naturlig situasjon som mulig, prøvde jeg å ikke se for mye ned på spørsmålene mine underveis, men prøvde å holde øyekontakten. På den måten stilte jeg spørsmålene med et mer muntlig preg, og ordlyden ble litt annerledes til de forskjellige informantene. Selv om jeg ordla meg forskjellig, stilte jeg fortsatt de samme hovedspørsmålene til alle, og ut i fra svarene, ser jeg at det ikke gjorde noen betydelig forskjell på hvilke svar jeg fikk.

Hensikten med samtaleintervjuer er å samle inn informasjon som omhandler informantens kunnskap og erfaring (Ringdal, 2001). Når samtalen er så åpen, er det ikke alltid man kan sammenligne svarene, fordi spørsmålene ikke er stilt likt til alle informantene (Ringdal, 2001). Jeg hadde skrevet ned en ferdig intervjuguide, men stilte oppfølgingsspørsmål underveis når jeg kom på noe som var relevant for problemstillingen min. Derfor er det en del av intervjuet som kanskje ikke er sammenligningsbart, mens de sentrale spørsmålene i samtalen vil bli stilt likt til alle, og kan sammenlignes.

### 3.2.2 Utvalg

For å svare på problemstillingen min, valgte jeg å intervjuere lærere i barneskolen. Jeg bestemte først at jeg ønsket å komme i kontakt med lærere på mellomtrinnet. Dette valgte jeg fordi de har kommet litt lengre i lese- og skriveopplæringen, og kan derfor sitte på en del erfaring som ikke lærerne på småtrinnet har. Da jeg kontaktet skoler for å finne informanter, kom det raskt frem at det kunne bli vanskelig å kun få informanter fra mellomtrinnet, da mange ikke hadde mulighet til å delta. To av informantene som var interesserte i å delta, jobbet på småtrinnet. Både småtrinnet og mellomtrinnet opplever å ha barn med lese- og skrivevansker, og jeg avgjorde at det kunne være like spennende å inkludere de i forskningen.

Da jeg skulle kontakte skolene, startet jeg med å ringe skoler i kommunene rundt der jeg bor. Hensikten med telefonsamtalen var å introdusere meg, og å informere dem om prosjektet mitt. Jeg opplevde at de jeg ringte ble tatt litt på sengen. Derfor valgte jeg å sende mail med et

informasjonsskriv jeg hadde forberedt på forhånd, som blant annet inneholdt forespørsel om deltagelse. Det sto også i informasjonsbrevet at jeg kom til å ringe dem noen dager senere for å høre om dette var noe de var interessert i å delta på. Da hadde de fått informasjon per mail først, og de var forberedt på at jeg kom til å ringe. De fleste skolene jeg kontaktet svarte at de ikke hadde kapasitet, da de var i gang med halvårsvurderinger og foreldresamtaler, men til slutt var det fire lærere som meldte ifra at de ønsket å delta – to fra småtrinnet, og to fra mellomtrinnet.

Rekrutteringen av informanter skjedde januar 2016. Før intervjuene ble gjennomført fikk lærerne oppgitt hvilke temaer vi skulle inn på – kartlegging, tiltak, elevens motivasjon og hvordan lærerne holder seg oppdatert på området – men de fikk ikke utgitt intervjuguiden på forhånd. Jeg møtte tre av de fire informantene på deres arbeidsplasser, hvor vi satt på grupperom eller i et tomt klasserom. Den fjerde informanten møtte jeg på en rolig kafé.

Lærerne som stilte til intervju hadde litt forskjellige forutsetninger, i forhold til utdanning og hvilket klassesertrinn de jobber på. Dette kan være interessant for resultatene da de kan ha ulike erfaringer og tanker rundt temaet. Alle hadde tatt en fireårig lærerutdanning, og to hadde tatt spesialpedagogikk som ettårig videreutdanning, mens den tredje hadde annenavdelings spesialpedagogikk. De tre av informantene som har videreutdanning har lang fartstid i skolen, mens den fjerde kun har arbeidet i to år. To av lærerne som deltok i prosjektet jobber i 2. klasse, hvor en av disse har jobbet på mellomtrinnet tidligere. De to andre jobbet på mellomtrinnet på nåværende tidspunkt. I ettertid ser jeg at alle informantene har mye erfaring med arbeidet med lese- og skrivevansker, uavhengig av fartstid, og at de som jobber på småtrinnet også har mye å bidra med i diskusjonen på temaet.

### 3.2.3 Førforståelse

Førforståelse omfatter meninger og oppfatninger vi har på forhånd i forhold til det fenomenet som studeres. I dette forskningsprosjektet vil det si min forståelse av lese- og skrivevansker, og prosessen rundt arbeidet, både for lærer og elev. En forsker vil alltid stille med en førforståelse i møte med informanter og dataene som blir samlet inn (Dalen, 2011). Som førskolelærer har jeg hatt om lese- og skriveutvikling i utdanningen, men på et mer generelt grunnlag. Mye av det jeg vet om både lese- og skriveutvikling og lese- og skrivevansker har jeg lært gjennom logopedutdanningen som jeg er i ferd med å avslutte denne våren. Likevel er jeg kjent med begrepet lese- og skrivevansker, og det faktum at mange barn sliter med å koble lyd til bokstav eller bokstavkombinasjoner. Selv om jeg har hatt en liten forståelse for hva

begrepet vil si, har jeg utviklet en mye bredere kompetanse på dette området gjennom logopedutdanningen og ikke minst gjennom dette masterprosjektet. Det som blir viktig i forhold til en forskningsprosess, er å trekke inn sin førforståelse, slik at den åpner for størst mulig forståelse for informantenes erfaringer (Dalen, 2011). I mitt tilfelle har det vært viktig å bruke den teorien jeg har på området for å forstå hva informantene sier, men samtidig være åpen for at de har egne praktiske erfaringer og syn på vansken. Å lytte til informanten og prøve å oppfatte hva som blir sagt er en skapende prosess (Gallagher, 1992). Hva informantene forteller i et intervju fortolkes av forskeren. Denne tolkningen bygger på utsagn fra deltakerne, men videreutvikles også i en samhandling mellom forskeren og datamaterialet. Fortolkningen vil bli påvirket av forskerens førforståelse og teorien på området (Dalen, 2011). Da jeg intervjuet informantene om deres erfaringer, fikk jeg mange positive inntrykk. Men det var først når disse utsagnene ble sett i lys av teori på området, at jeg virkelig fikk en forståelse av hva arbeidet med lese- og skrivevansker vil si. Både i forhold til forskning og de praktiske utsagnene kombinert, men også hvor mange utfordringer man kan møte på i dette arbeidet.

### 3.2.4 Intervjuguide

Jeg hadde et ønske om å få mest mulig informasjon om informantenes erfaring med lese- og skrivevansker, og at samtalen skulle være så positiv som mulig. På bakgrunn av dette ble det valgt å lage en semistrukturert intervjuguide. Intervjuguiden til et semistrukturert intervju inneholder temaer eller forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten er tanken at lærerne har fått mulighet til å få med alle aspektene ved erfaringene, og ikke kun de som er valgt å snakke om. Når det er snakk om egne tanker rundt et tema kan mye informasjon gå tapt ved et strukturert intervju (Ringdal, 2001).

### 3.2.5 Intervjusituasjonen

Tre av intervjuene foregikk på et grupperom, mens den fjerde informanten møtte jeg på en rolig kafé. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at de første minuttene i et intervju er avgjørende for den videre samtalen, da intervjupersonen trenger å få et inntrykk av forskeren før det blir naturlig å prate fritt om erfaringene sine. På bakgrunn av dette er det viktig at forskeren selv er avslappet og vet hva han eller hun vil vite noe om, i tillegg til at forskeren må lytte, vise interesse og respekt for det informanten forteller. For å komme i gang begynte jeg med å spørre litt generelt om utdanning og hva slags erfaring informantene har med lese- og skrivevansker. På dette spørsmålet kom det mye generell informasjon, før vi gikk inn på de

mer spesifikke spørsmålene rundt arbeidet. Å innlede intervjuet på denne måten gjorde at samtalen fløt og var naturlig.

Forskere har sett på den kvalitative intervjuerens identitetsstyring og ferdigheter, og satt opp ulike roller som beskriver intervjuerens hensikt under intervjuet (Lillrank, 2012). I mine intervjuer fungerer jeg mer som hva Lillrank (2012) definerer som utforskeren. Jeg søker å finne ut av intervjupersonens erfaringsverden, og jeg utfordrer ikke intervjupersonen på det den sier. Jeg er en nysgjerrig utforsker. Jeg hadde spørsmål som jeg stilte til alle informantene, samtidig som at jeg stilte oppfølgingsspørsmål til de ulike sakene som informantene gikk inn på. På den måten fikk jeg mest mulig innblikk i den individuelle lærerens erfaringer.

I tillegg til å innebære verbal kommunikasjon, innebærer et intervju også kroppslig kommunikasjon. Kroppen er ikke nøytral, og hvordan man ser ut, hva man har på seg og hvordan man sitter kan bevisst eller ubevisst påvirke intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). For at intervjupersonen skal oppfatte at jeg ikke er der for å bedømme deres praksis, gjorde jeg meg noen tanker på forhånd både vedrørende utforming av spørsmålene i intervjuguiden, men også om egen ansiktsmimikk og hvordan min opptreden kan påvirke intervjupersonens inntrykk av meg. Jeg var bevisst min rolle i intervjusituasjonen.

Ikke-menneskelige gjenstander kan også påvirke interaksjonen mellom en intervjuer og en informant. Lydopptakeren er en sentral del av datainnsamlingen, men mange kan oppleve den som forstyrrende når man skal åpne seg opp om egne tanker og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg informerte intervjupersonene godt om hva båndopptakeren skulle brukes til på forhånd, og poengterte også at opptaket vil bli anonymisert og slettet når prosjektet er ferdig. Underveis i intervjuene ga ikke informantene noen tydelige signaler om at de synes den var forstyrrende eller at de var utilpasse med situasjonen.

Etter intervjuet kan det være lurt med en debriefing for å forhindre at informanten føler at han eller hun har utlevert mer enn personen får tilbake. Ofte kan intervjupersonen få emosjonelle tanker rundt intervjusituasjonen, blant annet tomhet etter å ha utlevert personlige tanker og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Da vi hadde snakket om alle punktene jeg hadde satt opp, spurte jeg om informanten hadde noe mer de ønsket å legge til, eller som de følte var viktig å få snakket om. På den måten får informanten mulighet til å ta opp ting som er av relevans, men som jeg ikke nevnte, eller ting som personen har bekymret seg for underveis. I



tillegg til avsluttende spørsmål stilte informantene spørsmål om meg avslutningsvis, noe som kunne bidra til at de følte at de fikk noe informasjon tilbake.

### 3.2.6 Transkribering

Transkribere vil si å transformere. Man skifter fra en form til en annen, noe som ofte kan ses på som kunstige konstruksjoner som ikke er dekkende nok i forhold til den muntlige talen. Når man transkriberer blir det lettere å få oversikt over hva som er blitt sagt, samtidig som at man allerede i denne fasen starter tankeprosesser i forhold til analysen (Kvale & Brinkmann 2015, Dalen 2011). Intervjuene ble transkribert fra muntlig til skriftlig form. Når man transkriberer blir det lettere å få oversikt over hva som er blitt sagt, samtidig som at man allerede i denne fasen starter tankeprosesser i forhold til analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Noen ting er det vanskelig å transkribere uten at meningen med det som blir sagt går tapt. Ironi er blant de språklige virkemidlene som kan miste meningen i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er flere utfordringer knyttet til det å transkribere, og at det ikke finnes noen universell oppskrift på hvordan det skal gjøres. Likevel er man som forsker nødt til å ta noen standpunkt rundt hvordan man selv ønsker å gjøre det. Da jeg transkriberte intervjuene mine la jeg merke til at noen av informantene brukte en del fyllord som ”ikke sant” og ”liksom”. Noen av disse fyllordene fjernet jeg da jeg transkriberte, da jeg ønsket at sitatene jeg har tatt med skal være så konsise som mulig. Med denne avgjørelsen ble språket mer formelt og det fikk en mer skriftspråklig stil. Siden intervjuet skal brukes til en konversasjonsanalyse hvor jeg tar utgangspunkt i hva som blir sagt, har jeg ikke valgt å ta med intonasjon og pauser andre muntlige kjennetegn i transkriberingen.

Det er ikke blitt brukt noen program for transkripsjonen, men kun fargekoder for egen orden. Samtalen gikk ikke alltid etter rekkefølgen i intervjuguiden, så det ble viktig å sortere alt etter kategorier når transkriberingen var ferdig.

### 3.2.7 Analytiske tilnærminger

Siden intervjuguiden som ble utformet til dette prosjektet er tematisert i fire kategorier, som har vært relevant for å svare på min problemstilling, har det vært naturlig å velge en temabasert fremstilling av funnene som er gjort også. Dalen (2004) skriver at en tematisering av presentasjon av funnene er veldig vanlig, og at den ofte tar utgangspunkt i intervjuguiden.

Jeg startet i likhet med Dalen (2004) sin beskrivelse av dette arbeidet å kode materialet fra intervjuene under de samme kategoriene. En viktig del av analysen er å analysere hvilke kategorier som har flest uttalelser, og så vektlegge dette når man skal analysere arbeidet videre. I intervjuene som jeg foretok, var det tilrettelegging for elevene som det ble snakket mest om, samt hvordan man holder elevens motivasjon oppe under denne prosessen. Dette blir trolig mer belyst i presentasjonen av funnene også.

### 3.3 Reliabilitet og Validitet

#### 3.3.1 Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr pålitelighet (Kleven, 2014). Reliabilitet handler om kritisk vurdering av om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Begrepet viser til spørsmålet om at dersom en annen forsker bruker de samme metodene, ville denne forskeren kommet frem til de samme resultatene. Det blir diskutert om repliserbarhet er mulig å oppnå i kvalitativ forskning, eller ikke, og flere hevder at det ikke er mulig (Thagaard 2013, Seale, 1999). Siden dette prosjektet er gjennomført med et kvalitativt, semistrukturert samtaleintervju, har jeg mest trolig ikke stilt spørsmålene til alle informantene helt likt. Likevel har jeg forsøkt å gjøre dette prosjektet så transparent som mulig, slik at en annen kan gjennomføre noe tilsvarende.

Seale (1999) skiller på ekstern og intern reliabilitet, og viser til at ekstern reliabilitet er spørsmålet om repliserbarhet, og intern reliabilitet går ut på grad av samsvar i konstruksjon av data mellom forsker innenfor samme prosjekt, og skriver at forskeren må være konkret og spesifikk i rapporteringen av fremgangsmåten i innsamlingsprosessen og analysen, dersom man skal oppnå reliabilitet. Silverman (2011) hevder at man kan forsterke reliabiliteten ved å gjøre prosessen så gjennomsiktig som mulig. Dette betyr at forskeren må gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan ses på trinn for trinn (Thagaard, 2013). Silverman (2011) påpeker også viktigheten av teoretisk gjennomsiktighet, og skriver at man er nødt til å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for forskerens tolkninger.

For å tydeliggjøre forskningsprosessen kan man holde konkret data adskilt fra egne fortolkninger. I praksis vil det si at man konkretiserer hva som er informantenes utsagn og hva som er egne tolkninger. Det at jeg har brukt båndopptaker vil også være til hjelp i å konkretisere hva som er innsamlet data, og hva som er tolkning (Seale, 1999).

### 3.3.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldighet av de tolkninger forskeren gjør (Thagaard, 2013). En vurdering av validiteten av forskningen gjøres ved å se på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. Er tolkningene forskeren kommer frem til gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Silverman, 2011). Seale (1999) skiller også her på intern og ekstern validitet, og knytter intern validitet til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en studie. Ekstern validitet knyttes til hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en studie kan være gyldig i en andre sammenhenger. Når man skal vurdere et forskningsarbeids validitet må man se på gjennomsiktigheten. Det innebærer at forskeren er tydelig på hva grunnlaget for tolkningene ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for forskningens konklusjoner (Silverman, 2011). Jeg vil ved en hver tid etterstrebe validitet ved å begrunne tolkningene jeg gjør av materialet med teori. Likevel kan det være tilfelle at jeg har feiltolket noen av svarene informantene har gitt meg.

### 3.4 Ethiske prinsipper

Vitenskapelig forskning krever at man følger noen etiske prinsipper. Blant andre skriver Thagaard (2013) at det er noen etiske regler mellom forskere som krever at man er redelig og nøyaktig i presentasjon av andres teoretiske arbeider og funn. Vitenskapelig redelighet går ut på at man ikke plagierer andres tekster, og for å unngå dette, må man alltid referere til forfatteren av de teorier og resultater som man bruker. Thagaard (2013) påpeker at det er blitt lettere å laste ned andres tekster fra internett, og at man i forbindelse med dette bør strebe etter god henvisningsskikk.

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, er det et grunnleggende prinsipp at man skal ha et informert samtykke fra deltakerne av studien. Informantene har også rett til å trekke seg fra prosjektet til en hver tid, uten at det skal få noen konsekvenser (NESH, 2006). Thagaard (2013) viser til at det alltid vil være noen begrensninger i forhold til informert samtykke i kvalitativ forskning, fordi for delt informasjon kan påvirke informanten sin oppførsel. I dette forskningsprosjektet blir ikke dette relevant, da det ikke har blitt foretatt en observasjon av deltakerne. Dog, bør det nevnes at jeg var tilbakeholden med å gi deltakerne spørsmålene til intervjuet på forhånd, da jeg ville at alle skulle ha likt utgangspunkt, og fordi jeg ville unngå at deltakerne hadde planlagt svarene for mye. For at de fortsatt skulle få nok informasjon om

studien til å kunne avgjøre om de ønsket å delta, oppga jeg både tema på prosjektet og hvilke kategorier jeg har valgt å dele intervjuguiden inn i.

Videre er det viktig at man følger kravet om konfidensialitet. Personene som deltar i forskningsprosjekter har krav på at personlige opplysninger holdes konfidensielt. Forskningsmaterialet må anonymiseres, og det må stilles krav til at hvordan navn og andre opplysninger oppbevares og tilintetgjøres (NESH, 2006). I dette prosjektet er informantene anonymisert ved at navnene deres aldri har blitt oppgitt verken på de innspilte lydopptakene eller når jeg har lagret transkriberingene på min private data. Jeg har valgt å nummerere intervjuene fra 1-4 når jeg arbeider for å skille de fra hverandre. Jeg oppga også i informasjonsskrivet jeg sendte til informantene at alle opptak som er gjort underveis i prosessen vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Et tredje prinsipp man må ta hensyn til i et forskningsprosjekt er konsekvensene prosjektet kan ha for deltakerne. Forskeren skal unngå at deltakelse i prosjektet kan skade informantene, eller påvirke dem negativt (NESH, 2006). I dette forskningsprosjektet vil det ikke være noen tydelige faktorer som spiller inn negativt for deltakerne. Derimot kan det oppstå problemer når informanten leser den ferdige oppgaveteksten. Thagaard (2013) poengterer at en deltaker i prosjektet kan se det som provoserende å lese egne utsagn i analytisk sammenheng. På bakgrunn av dette er det viktig at jeg oppbevarer og behandler deltakernes erfaringer med respekt og integritet. Underveis i forskningsprosessen må jeg hele tiden vurdere om de utsagnene jeg anvender er etisk korrekt å ta med i oppgaven.

### 3.5 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Analysen forskeren gjør i et forskningsprosjekt må ses i sammenheng med de erfaringene og førforståelsene forskeren har fra før. Tolkninger av funnene vil kunne knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt. Dataene vil også gi grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i prosessen (Thagaard, 2013).

Da jeg ønsker å lære mer om lærernes erfaringer, og ikke deres kunnskap om lese- og skrivevansker, vil jeg ha en fenomenologisk tilnærming til min oppgave. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at et semistrukturert livsverdensintervju brukes når man skal få en forståelse av intervjupersonens egne perspektiver på situasjoner fra dagliglivet. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og ønsker å gå inn på enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Informantens refleksjoner rundt egen praksis kan danne grunnlag for

forskningsprosjektet. Da har man en forståelse av at virkeligheten er den et menneske oppfatter.

Spørsmålene i intervjuguiden går på informantenes praksis, og jeg er kun interessert i å høre hva de erfarer i forhold til arbeidet med lese- og skrivevansker. Det er ingen fasit. Innenfor fenomenologien tenker man at virkeligheten er det personer oppfatter at den er. Forståelse for fenomener på grunnlag av perspektivene til personene vi studerer, og omgivelsene slik personen erfarer at den er, er det sentrale (Thagaard, 2013). Selv om det er en del forskning som sier hvordan man bør jobbe med lese- og skrivevansker, vil de personene som jobber med temaet tolke og praktisere det forskjellig. Når man skal tilrettelegge ut i fra hver enkelt elev risikerer man også at det råder en del forskjeller i praksisene til de ulike lærerne. Det er dette jeg er interessert i å finne mer ut av.

## 4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven blir funnene fra intervjuene som er gjennomført presentert. Det er valgt å tematisere intervjuguiden, og det blir da naturlig å tematisere funnene under de samme kategoriene. I tillegg til kartlegging, tiltak, lærerkompetanse og elevens motivasjon, har jeg valgt å ha en egen drøfting rundt de utfordringene lærerne uthever ved arbeidet. Sitatene som blir presentert er svarene fra lærerne som har deltatt i undersøkelsen. Informantene som bidrar i dette studiet er fire lærere som jobber i barneskolen. Lærerne jobber på forskjellige trinn i barneskolen, noe som vil komme frem i samtalene som det blir vist til i det følgende kapittelet.

### 4.1 Kartlegging

#### 4.1.1 Hva gjør at man oppdager lese- og skrivevansker

Før vi gikk inn på de ulike kartleggingsverktøyene de bruker i arbeidet med å utrede lese- og skrivevansker, spurte jeg hva som gjør at de mistenker at noen har lese- og skrivevansker;

*"[...] før jul da har de jo vært igjennom de fleste av lydene. [...] det er relativt fort, og mange er usikre. Og da kommer jeg inn og gir et forsterket tilbud til mange, men da kan man jo stille spørsmål; er fremgangen for rask? Men det er jo en metodefrihet som lærerne har."*

*"Du merker det hvis de leser spesielt sakte eller stopper opp på ord som er ganske normale, eller at de skriver mye feil i forhold til det som er vanlig for alderstrinnet."*

*"Jeg har jobbet i første til fjerdeklasse, og da er det jo veldig kjapt i første klasse de som vil få problemer med rim, det med det lydmessige i ordene. Hvis de har problemer med det, så kan det være en indikator. Eller leke med språket i det hele tatt. [...]."*

Informantene svarte litt forskjellig; to svarte at det kan komme til syne etter bokstavinnlæringen, ved at de ikke klarer grafem-fonemkoblingen. En stiller også spørsmålstegn ved at progresjonen i undervisningen er for rask, da ikke alle henger med. Da sier hun at mange er usikre på koblingen mellom bokstav og lyd, og sier at dette er en metodefrihet som lærerne har. Videre sier de to andre informantene at de ser det dersom noen elever ikke klarer det som de andre klarer, eller at de ikke kan leke med språket. Det kan tolkes som at hun mener at hun ser det ved at barnet mangler fonologisk bevissthet, da dette som nevnt går ut på å være bevisst på ords lydstrukturer (Lyster, 2012).

#### 4.1.2 Kartleggingsverktøy

Når informantene får spørsmål om hvilke kartleggingsverktøy de bruker, svarte tre av informantene dette;

*”Jeg bruker noe som heter Carlstens lesetest, det er ganske gammeldags, men det tester lesehastighet, hvertfall hvis de gjør oppgaven ordentlig. [...] Du får en parentes med tre forslag så skal du streke under det som hører til teksten, men er du litt kjapp da, så kan du bare gå på slutten, du kan skumme også går du rett på de. Så hvis du leser ordentlig, så skal det måle lesehastighet. [...] Og det er også en diktat der, som du også merker hvis du gjør for mye feil på.”*

*”Vi har også noe som heter SOL systematisk leseobservasjon da, der får du også funnet ut hva eller på hvilket nivå de sliter med lesing.”*

*”Jeg er sertifisert i Logos. Jeg kan diagnostisere dysleksi ved å bruke logos.”*

*”Også har vi Askiraski. Vi bruker mye av det.”*

Tre av informantene svarer at de bruker Carlsten lesetest for å måle lesehastighet. En av disse to problematiserer også elevenes bruk av testen, da det er lett å jukse. To svarte også at de bruker andre verktøy for å gå dypere inn i vanskenes art, hvor de nevner Aston Index test og Kåre Johnsen.

Tre av informantene svarte at de bruker SOL – Systematisk Observasjon av Lesing. En av informantene forklarer at de gjennomfører denne testen hvert halvår, i håp om at de har forbedret de tingene de hadde dårlige resultater på ved forrige testing. Hun beskriver testen som et godt verktøy, og forklarer at hun legger resultatene inn i et program som gir henne tiltak til den aktuelle eleven, som må trenes på. I tillegg til de nevnte kartleggingsverktøyene påpeker en av informantene at hun er sertifisert i logos, og kan bruke dette dersom hun ser at det er nødvendig. Videre forteller den ene informanten om flere kartleggingsverktøy de bruker der hun jobber. Både Førtdiordsprøven, som hun forteller at går på rettskriving, Ordkjedetesten, hvor hun sier at eleven skal sette strek mellom ord som står tett på linje, samt Kartleggeren. En bruker også Askiraski som en del av undervisningen.

### 4.1.3 Drøfting

Informantene formulerer svarene sine forskjellig. Likevel ser det ut til at det er til dels enighet om at man merker lese- og skrivevansker dersom en elev sliter med bokstavinnlæringen. Ved bokstavinnlæringen, tolkes det som at de mener grafem-fonemforbindelsen, som er nødvendig for den fonologiske lesingen (Høien & Lundberg, 2012). Når en av informantene svarer at hun merker det dersom barnet ikke klarer det de andre klarer, og ikke nevner bokstavinnlæringen eksplisitt, kan det være fordi hun jobber på et høyere klassetrinn. De fleste har kanskje bokstavene på plass når de starter på mellomtrinnet selv om de sliter med lesing og skriving. Likevel sier forskere på feltet (Hulme & Snowling 2009, Lyster 2012) at en elev har lese- og skrivevansker dersom elevens resultater i lesing og skriving er betydelig lavere enn barnets mentale alder, og ut i fra opplæringen det har fått. Læreren viser derfor at hun har kjennskap til teorier rundt lese- og skrivevansker, selv om hun ikke nevner eksplisitt hvordan vansken kan utarte seg.

Variasjonen i de førstnevnte svarene kan støttes opp av forskning, da det i følge forskere innen lese- og skrivevanskefeltet (Hulme & Snowling 2009, Pennington 2009) er flere måter å oppdage vansker innen lesing og skriving på. Som referert til tidligere, karakteriseres vanskene blant andre av uautomatisert ordavkodning og vansker med nonordlesing, noe som inkluderer dette med språklig lek (Pennington, 2009).

Til tross for at det blir påpekt at man lett kan jukse på Carlsten lesetest, svarer tre av informantene at de bruker den. Samtidig svarer to at de bruker andre kartleggingsverktøy for å utdype hva vanskene går ut på. Carlsten blir brukt for å teste lesehastigheten til barna ut i fra hva som er forventet at de skal kunne på de ulike trinnene (Gjesdal Kommune, 2003), men for å finne ut hva som gjør at lesehastigheten er langsom, bør man ta i bruk andre tester. Når man skal teste et barns leseferdigheter er det viktig å vite noe om hvilken strategi barnet bruker for å lese. Dette testes på ulike måter, og man må derfor velge verktøy som man vet at undersøker disse tingene (Ehri, 2005). Dersom barnet bruker den fonologiske strategien, vil lesehastigheten være langsommere enn de barna som bruker den ortografiske strategien (Høien & Lundberg, 2012). Likevel kan det hende at et barn som har tatt i bruk den ortografiske strategien leser langsomt, dersom det blant andre ikke har lært seg alle ordbildene i den gjeldende teksten. Klinkenberg (2005) kobler lesehastighet og leseflyt sammen, og sier at ordavkodningsevnene skal være gode for å oppnå leseflyt. Man bør være i stand til å lese



ortografisk. Når de ortografiske ordene barnet ha lagret er for få, vil det måtte bruke den fonologiske strategien for å lydere seg gjennom ordet, og dette vil ta lengre tid.

Flere nevner SOL og Carlsten som tester de bruker hyppig, samtidig som at de bruker andre, verktøy for å finne ut hva vanskene går ut på, slik som Aston Index test og Jonsbråten. Selv om informantene nevner Carlsten og Jonsbråten som verktøy de bruker, bør det nevnes at begge er eldre tester som kun tester noen få funksjoner innen lesing og rettskriving (Newton 2003, Johnsen 1985). Man kan stille seg spørsmålet om hvorfor informantene nevner ulike tester i intervjuet. Det kan for det første komme av at informantene ikke nødvendigvis har forberedt svaret på dette spørsmålet på forhånd, slik at de bare nevnte de verktøyene de kom på i farten, samtidig som at det kan være de verktøyene som har vært mest aktuelle for deres klasse.

Noen av testene som blir nevnt, virker, ut i fra svarene som er gitt, ut til å være overfladiske, i den grad at de kun gir en indikasjon på om et barn har vansker, også må man ta i bruk mer omfattende tester for å finne ut spesifikt hva hvert enkelt barn har vanskeligheter med. Samtidig som at både SOL og Kartleggeren later til å teste de fleste sidene ved lesing og skriving, og ut i fra informantenes utsagn på de to, virker dette som grundige og gode verktøy, da de også gir konkrete tiltak på vanskeområdene. En av informantene nevner at hun har sertifisering i Logos. Logos er en omfattende test som undersøker de fleste delprosessene innen lese- og skriveutviklingen (Høien, 2014). Grunnen til at ikke alle nevner denne, kan være fordi man er nødt til å a sertifisering for å bruke den.

## 4.2 Tilrettelegging

### 4.2.1 Hva er god tilrettelegging?

På spørsmål om hva som er god tilrettelegging i forhold til lese- og skrivevansker;

*”Ja, da må vi finne ut hva det er de sliter med. For hvis du sliter med lesing, så kan du jo slite med forskjellige ting innen lesing. [...] og det klarer de på sjette trinn ofte å sette ord på selv.”*

En informant svarer at man først må finne ut spesifikt hva eleven sliter med, slik at man vet hvordan man skal tilpasse. Hun nevner at elevene ofte klarer å sette ord på hva som er vanskelig selv.

## 4.2.2 Leseopplæringen

Flere av informantene snakker om den generelle tilpasningen i leseopplæringen og sier;

*”Vi har veiledet lesing. [...] Det er nivådelte bøker. Det er sånn at de som leser samme nivå er på samme gruppe [...] Det er veldig demotiverende hvis de ikke er på riktig nivå for det første, og hvis de ikke har noen å snakke med det om. Så når jeg da gir ut en bok, så blir de veldig sultne på den boka på mandag morgenen. Hva handler den her om. Og det er mye morsommere å høre om den handla om søppel, selv om den het søppelboka, eller er det noe annet?”*

*”Vi har bokkasser som begynner med store bokstaver, og etter hvert over til de små, ordlengden varierer og antall ord per side varierer, så da ettersom følte, så ser man hvilken bok hvert enkelt barn skal ha, så det er jo veldig tilrettelagt opplegg.”*

*”De har leseboka til klassen også, sånn at de får fulgt med [...], men deres leselekser går på enklere tekster.”*

*”Det kommer an på hvilket trinn selvfølgelig det enkelte barn er på, og lydbøker er jo et hjelpemiddel de med dysleksi får tilbud om.”*

En av informantene forteller om et systematisk undervisningsopplegg i leseopplæringen som tar utgangspunkt i kartleggingen som er gjort med SOL, og hvor hun bruker bøker for å tilpasse tekster så godt som mulig til alle elevene hun har i klassen. Da bruker hun først tid på mandag til å se på bøkene, ikke nærlesing, men ser på forsiden, tittel og bildene i boken. Senere samme uke, når elevene har lest boken hjemme, snakker de om hva den handlet om. Da er det høytlesing, samtale rundt boken, og noen ganger skriveoppgaver relatert til boken som er i fokus. Hun sier at hun er opptatt av at alle elevene skal få tekster som ligger på deres nivå, så det forekommer ofte endringer i hvilket nivå barna ligger på. Poenget er, som hun selv sier at de skal få utbytte av det. Det skal ikke være for lett, men heller ikke for vanskelig, slik at de hele tiden blir utfordret og motivert. De skal kunne lese teksten minst en gang på femten minutter.

Lignende bøker blir beskrevet av en annen informant, hvor hun snakker om bokkasser med nivådelte bøker hvor man også der hele tiden må tilpasse til hver elev. Det som skiller metodene til disse to informantene, er at den ene, som nevnt over jobber med dette felles i klassen, mens den andre informanten jobber med dette i smågrupper eller kun ett barn, utenfor

den ordinære klasseundervisningen. Da jobbes det kun med de elevene som har vist seg å ha vansker. Da gis det tilbud på tre økter per uke som har en halvtimes varighet. Her påpekes det også viktigheten med tett oppfølging hjemme.

En av informantene, som jobber på mellomtrinnet, forteller at de tilpasser ved å forenkle lesetekster, enten korte ned eller gi andre tekster. Da har de både egne bøker og bøkene som resten av klassen har, slik at de fortsatt kan følge den ordinære undervisningen.

Det siste sitatet viser til et av svarene jeg fikk i forhold til å tilpasse i leseopplæringen. Hun forklarer at tilpasningen er avhengig av hvilket trinn barnet går på, men at et barn med en diagnose innen lese- og skrivevansker alltid vil få tilbud om lydbøker, da det er viktig at de får det samme fagstoffet på øret. Disse lydbøkene er derimot ikke noe man bruker tid på i skolen. Dette må foreldrene følge opp hjemme.

#### 4.2.3 Leseforståelse

Når vi snakker om tilrettelegging i forhold til ulike vansker innen lesing og skriving snakker en av informantene også om leseforståelse;

*"[...] men hun har leseforståelsesvansker. Hun skjønner ikke alltid det hun leser. Hun skriver utrolig nydelig. Hun skriver nesten alt riktig, og når vi har sånn målprøver som vi har hver fredag, for hele trinnet, så er det ofte at, istedenfor at hun tar de fem glosene eller orda som de har fra sin leselekse, så har hun øvd på det som resten av klassen har, for de får jo den planen deres også. Da vil ho gjerne ha den, og hun skriver nesten aldri feil. Men likevel så gir vi ho den enklere teksten, for det har med forståelse å gjøre, ikke nødvendigvis rettskriving. Så da gir vi ho forståelsesoppgaver isteden, som går på "skjønnte du dette her, og kan du forklare hva det betyr og"*

*"[...] snakke litt om begreper og gå igjennom bison, som er dette her med lesestrategi da. [...] Du kan se på bilde og se på avsnitt og se på oversikt og sånne ting."*

Eleven som blir snakket om skriver nesten alt riktig, hun øver på det som resten har når de skal ha prøver, men likevel får hun den enklere teksten, nettopp fordi dette går på hennes forståelse av det hun har lest. Videre tilrettelegger informanten ved å jobbe med begreper og lesestrategi, slik at elevene hennes lettere kan forstå og få med seg teksters sammenheng, uten å finlese hele teksten.

#### 4.2.4 Skriveopplæringen

På spørsmål om informantene tilrettelegger i skriveopplæringen får jeg derimot noen like og noen litt forskjellige svar;

*”[...] Det er nivå delt både i tekstboka og i skriveboka [...] Vi jobber mye med ukelekser. Da gir vi de en tekst på forhånd, et bilde som de skal skrive til. Vi jobber masse med det på mandag, for å sette i gang tankene deres, [...] for å motivere dem til å skrive, så må man jo faktisk få de litt interessert.”*

*” [...]Også tilrettelegger vi ved å gi de pc som verktøy, vi lærer dem stavekontrollen, hvordan de da kan rette seg selv. [...] Noen har stygg håndskrift, så da slipper de å tenke på det. Vi trener på noen ting om gangen da.”*

En informant forklarer at lærerbøkene er nivå delt i både lesing og skriving, men at hun i skriving jobber mye med ukelekser. Da får de utdelt oppgaven på mandag, og i slutten av uken skal elevene ha skrevet minst syv setninger. Hun forteller at hun har elever som synes det er vanskelig å skrive syv setninger, samtidig som at hun har elever som skriver opp til to sider. For å motivere elevene til å skrive mer har de samtaler på skolen først. Hun sier også at dersom hun ser at en elev har skrevet mye feil i leksene, ber hun dem om å fortelle hva som er skrevet. Hun sier at eleven ofte ender opp med å se sine egne feil selv, og retter det opp. Dersom eleven derimot ikke ser dette selv, og vansken vedvarer, blir det relevant å undersøke videre.

Informantene jobber på litt forskjellige trinn i barneskolen, og på mellomtrinnet får elevene blant annet data som hjelpemiddel i lese- og skriveopplæringen. Når en elev sliter med skrivingen, enten det er rettskriving eller håndskrift, får de bruke pc, slik at de kan konsentrere seg om en ting av gangen. Læreren sier at mange synes det er flaut å vise frem arbeidet sitt for klassen dersom de har dårlig håndskrift eller mange skrivefeil. For at fokuset skal ligge på oppgaven som er arbeidet med, og ikke hvordan fremstillingen ser ut, sier hun at mange blir tryggere på å presentere arbeidet ved bruk av pc. Dette blir også koblet opp mot motivasjon, ved at eleven slipper alt for mange nederlag i arbeidet med vansken sin.

#### 4.2.5 Tiltak rettet mot avkodingsstrategier

Informantene snakker om tiltak som er rettet mot avkodingsstrategier, og sier blant andre;

*”Det er de femhundre vanligste ordene i det norske språket. [...] altså det er omtrent sånn, kan du de hundre første, så har du liksom 80% av språket dekt, fordi vi bruker veldig mange av de ordene hele tiden. Så hvis de klarer å automatisere disse som ordbilder, så vil det hjelpe dem veldig mye i lesingen sin. Så de slipper å stave alt hele tiden.”*

*”Det er viktig for alle, men spesielt for dem for da vil de kunne lese de ordene ortografisk, sånn at når det er de lavfrekvente ordene, så bruker de stavelsesteknikken.”*

To av informantene forteller at de bruker noe som heter Femhundreordliste, som de forklarer at er de fem hundre mest vanlige ordene vi bruker til daglig. Begge påpeker at dette kan være til stor hjelp i leseopplæringen generelt, men spesielt for barn med lese- og skrivevansker.

Den ene av disse snakker også om et lesekurs som er utarbeidet i ulike leksjoner som omhandler ulike emner innenfor lesing. Dette blir gjort som en dellekse hver uke. Hun forklarer at det for eksempel er en historie hvor lyden og bokstavkombinasjonen ”skj” går igjen. Disse leksjonene inneholder også oppgaver i forhold til skriving.

Flere av informantene påpeker viktigheten av repetert lesing som en del av arbeidet med å lære seg ordbilder for å bedre den ortografiske lesingen, som igjen øker lesehastigheten til elevene. En av informantene forklarer at de bruker et leseverk som går på dette, hvor det først er lyder, så stavelser også en kort tekst. På det høyere nivået er det mer utfordrende og større tekster.

*”[...] først er det lydene, stavelsene og så er det en liten tekst.”*

I tillegg til det leseverket som går på repetert lesing, forteller informanten at de har en vanlig abc-bok, som ikke har repetert lesing, og som hun mener er et dårligere tilbud for de som trenger repetisjon. For å kunne gi disse barna et like godt tilbud må de tilpasse ved å ta bort og legge til ulike leseverk.

#### 4.2.6 Drøfting

En av informantene legger vekt på at man må finne ut hva barnet sliter med spesifikt, og sier at hun ofte får vite dette av eleven det gjelder selv. Det hun beskriver er hva Høien og Lundberg (2012) betegner som en sosial prosess, der man i samspill med eleven skal få en felles forståelse av vansken. Det vi likevel ser, er at selv om hun er opptatt av å finne ut hva barnets vanske går ut på, er det et fåtall av de kartleggingsverktøyene som blir nevnt som er

dekkende nok til at vi kan få et godt bilde av vansken. Når en annen informant snakker om systematisk arbeid i forhold til SOL, forteller hun også at hun ofte har individuelle samtaler med elevene dersom hun ser at det er mye feil. I en kartleggingsprosess og i en situasjon der man skal velge tiltak til et barn med lese- og skrivevansker vil det være av stor betydning at barnet selv er deltakende i sin egen læringsprosess (Anmarkrud 2007, Høien & Lundberg 2012). For kartleggingens nøyaktighet og tiltakenes virkning er det viktig at eleven selv er motivert og deltakende i prosessen, nettopp fordi dette er tiltak barnet skal forholde seg til over en lengre periode (Høien & Lundberg, 2012). Tiltak og motivasjon går i disse fire intervjuene hånd i hånd, og dette ser man også i teorien, når Lyster (2012) skriver at dersom tiltakene som settes i gang skal ha noen virkning, må de være attraktive for eleven som skal gjennomføre dem. Likevel blir det ikke nevnt hvordan hun kartlegger dersom et barn har vanskeligheter med å skrive.

Alle informantene oppga det som viktig at barna fikk egne bøker og oppgaver, enten som et supplement til det resten av klassen hadde, eller som en mer tilpasset utgave av hva de andre har. På den måten får de alltid delta i klassens timer og være med i fellesskapet, samtidig som at de får oppgaver som er givende for hver enkelt. Når et barn får tilpasset lesebøkene etter deres nivå, kan disse bøkene variere i mengde skrift og andre visuelle utforminger. I tillegg til dette sier informantene at språket i de ulike bøkene varierer ut i fra barnets språklige ferdigheter. Dette står i stor stil til hva Høien og Lundberg (2012) påpeker at kan være av avgjørende faktor i arbeidet med å få automatisert ferdighetsnivået til de elevene som virkelig trenger støtte i undervisningen.

I tilpasningen for barn med leseforståelsesvansker snakker en av informantene om at barnet ofte skriver alt riktig, men at hun ikke har forstått det hun har lest. Dette er noe som stemmer overens med hva teorien sier om leseforståelsesvansker (Hulme & Snowling 2009, Lyster 2012) Læreren sier at hun gir de elevene som sliter med forståelsen egne oppgaver som går på nettopp dette. På lik måte sier Lyster (2012) at man er nødt til å jobbe med den muntlige språkforståelsen, i forhold til ordforråd. I den forbindelse viser National Reading Panel (2000) til resultater av en metanalyse de har gjort som sa at arbeid med vokabular har effekt på barn med leseforståelsesvansker. Likevel er det ikke slik at man kan arbeide med alle ordene som er i lærebøkene. Man må velge det som blir mest relevant for akkurat det faget, eller dagligspråket generelt, ut i fra hvilke ord som blir mest brukt og går mest igjen i tekstene man skal lese for eksempel.

Informanten nevner også at hun jobber med at barna kan få innarbeidet en måte å lese på, slik at de ikke trenger å lese hele teksten, men ved å blant andre ser på overskrift, bilder og innledning. Da får leseren en forståelse av hva teksten handler om før de begir seg ut på resten av teksten. I disse tilfellene vil det være hensiktsmessig å bruke tekster med hensyn til visuell og språklig utforming, og med illustrasjoner (Høien & Lundberg, 2012).

I tillegg til tilpasset lære- og lesebøker får de barna som går på mellomtrinnet en data som de får opplæring på, i verktøy som kan hjelpe dem med skrivingen. Mye av begrunnelsen for dette var at barna skulle slippe å tenke på håndskrift og hvilke feil de hadde i grammatikken ved fremføringer. Med data kan de også lettere rette sine egne feil. Dette kan sammenlignes med hva Høien og Lundberg (2012) skriver at er kompensatoriske teknikker, som gjør det lettere og mindre krevende for barnet selv å jobbe med fagstoffet. På lik linje sier flere av informantene at elever med lese- og skrivevansker har krav på lydbøker som en del av pensum. På den måten kan barnet lytte til disse lydbøkene i tillegg til å lese leseleksene.

Flere av informantene gir uttrykk for at repetert lesing er viktig for elever med lese- og skrivevansker, nettopp fordi barnet får trent på grafem-fonemforbindelsen, dele opp ord i stavelser, samt lese korte tekster. Ved å gjøre dette flere ganger, mener de at de får automatisert ordbilder, og økt leseflyten til barnet. National Reading Panel (2000) bekrefter denne påstanden i en rapport hvor de har sett på forskningsstudier på repetert lesing, og konkluderer med at barn som jobber med repetert lesing vil få flere ortografiske koder som det kjenner igjen når de leser ukjente tekster. Når informantene snakker om repetert lesing, mener de repetert lesing av bokstavkombinasjoner, stavelser, små ord og sammensatte ord blant andre. Høien og Lundberg (2012) skriver at dersom et barn sliter med de ortografiske representasjonene, kan det derimot være smart å jobbe med større ortografiske strukturer, noe som kan stå i stil til hva informantene snakker om når de nevner dette med å automatisere ordbilder.

Selv om informantene nevner flere nyttige og fornuftige måter å jobbe med lese- og skrivevansker på, blir det også mye generelt. Det er som nevnt mange prosesser i leseutviklingen, og dermed også mange ting barnet kan ha vansker med. Likevel er det et fåtall av disse vanskene som blir nevnt i intervjuet. Det kan også virke som at de generaliserer vanskene, da en som leser langsomt ikke nødvendigvis har vanskeligheter med det samme som en annen som leser langsomt. Det finnes ulike lesestrategier man kan ta i bruk for å lese, og det er som nevnt ulike delprosesser i leseutviklingen som kan ha stagnert (Høien &

Lundberg, 2012). En svikt i en delprosess kan påvirke en annen delprosess, blant andre skriver Høien og Lundberg (2012) at dersom man har problemer med den fonologiske synteseprosessen kan dette komme av problemer med fonemisk bevissthet eller fonologisk korttidsminne. Dette må undersøkes spesifikt, og tiltakene må utvikles i forhold til det, og ikke i forhold til den generelle tanken om hva et barn med lesevansker trenger.

## 4.3 Lærerkompetanse

### 4.3.1 Utdanning

På spørsmål om hvordan lærerne har tilegnet seg kunnskap på dette området svarer informantene;

*”Halvårshet var i min lærerutdanning obligatorisk, også tok jeg et halvt år i tillegg, fordi at jeg synes at det var såpass interessant.”*

*Det er kun et ettårig videreutdanning. Men det tok jeg på fulltid. [...], for det er jo et utdanningstilbud som alle norsklærere burde ha, fordi det gir jo innblikk og knagger til mange ting man lurer på. Men ihvertfall fikk jeg lest mye litteratur rundt det pensumet. Og jeg synes det er så interessant, så jeg har hele tiden prøvd å holde meg oppdatert på faglitteratur og lest ekstra faglitteratur.”*

Tre av informantene hadde tatt spesialpedagogikk som videreutdanning, enten første avdelings spesialpedagogikk, som er et årsstudium, eller andre avdeling, som er to år. En av informantene sier at halvårshet i spesialpedagogikk var obligatorisk i hennes lærerutdanning. Noen av informantene har også tatt andre fag for å bedre kunnskapen sin på de fagene de underviser i. Den informanten som ikke hadde videreutdanning hadde kun jobbet i et par år, og oppga det som grunn til at hun ikke hadde tatt noe videre. Hun var imidlertid veldig motivert til å ta videreutdanning. Hun tror at erfaringen hun har gjort seg de årene hun har jobbet, gjør at hun lettere kan forstå det hun eventuelt skal studere videre, og sier;

*”Tenk hvor mye jeg kan gi elevene hvis jeg har enda mer”.*

Når en av informantene snakker om videreutdanning, sier hun at hun har tatt et årsstudium i spesialpedagogikk, og hevder at alle norsklærere burde få dette tilbudet. Hun begrunner det med at man får ulike referanser å koble praksisen opp til. Hun sier at fordi hun er interessert, har hun lest mye faglitteratur på egenhånd, men savner tilbud om videreutdanning fra kommunen hun jobber i. Dette kommer frem i dette sitatet;



*"[...] Og jeg har jo vist interesse. [...] Man må lese på egenhånd."*

### 4.3.2 Drøfting

Når det kommer til læreres kompetanse lese- og skrivevansker, virker det som at det er en generell tanke at man bør ta videreutdanning etter lærerskole. Tre av fire har spesialpedagogikk. En hadde det som en del av lærerutdanningen, i tillegg til at hun fylte på med flere studiepoeng i ettertid. Mens to forklarte at de hadde tatt alt i ettertid. Utvalget er ikke representativt i forhold til resten av landet, men det virker likevel som at videreutdanning er vanlig, tross at en av informantene sier at hun er skuffet over at kommunen hun arbeider i ikke ønsker å kurse eller videreutdanne lærere som ønsker det. Kun en av lærerne nevner at hun har hatt om tilrettelegging i videreutdanningen sin. Dog kan det hende at de andre informantene tenkte at dette var en selvfølgelighet at dette gikk under spesialpedagogikken.

Lærere har, som nevnt innledningsvis, et enormt ansvar for barnas utvikling. Det er høye krav til lærerne når det kommer til faglig kunnskap og praktisk gjennomføring av ulike fag og aktiviteter (KD, 2010). Når de samtidig skal ha ansvar for å oppdage, kartlegge og tilrettelegge for den enkelte elev (KD, 2010), kan man stille spørsmål om systemet er godt nok. Når tall fra Grunnskolens Informasjonssystem viser at 61% av alle assistenttimer på barnetrinnet går til spesialundervisning (Udir, 2015), kan man anta at mye av den kvaliteten barnet har krav på, går tapt.

Når Lyster, (2012) problematiserer det faktum at høyskoler og universiteter har en utfordring ved å videreformidle denne kunnskapen til de ulike lærerutdanningene, kan vi anta at mange lærere føler at de ikke kan nok om hver og en problemstilling et barn kan møte i skolen i dag, og dermed ønsker å ta videreutdanning for å få mer kunnskap om de aktuelle temaene. Når det er sagt, kommer det tydelig frem i samtalene om utdanning at de lærerne jeg har intervjuet har en genuin interesse for feltet, og det kan like gjerne være derfor samtlige enten har eller ønsker å få mer kunnskap via utdanning. Likevel er det til ettertanke at en av lærerne sier at hun har etterspurt kurs og videreutdanning, men at kommunen hun jobber i ikke har prioritert dette. Dermed har hun blitt tvunget til å lese om dette på egenhånd. På bakgrunn av dette fremstår det som tilfeldig hvilke lærere som sitter på denne kunnskapen om god kartlegging og tilrettelegging, avhengig av om lærerne har ønske, mulighet og spesiell interesse for faget?

Til tross for Anmarkrud (2007) sin mening om at den gode læreren tilrettelegger slik at elevene arbeider med problemløsning, er det nok mer lettvisst å være den læreren som

formidler kunnskap. Likevel blir det viktig at læreren finner en gylden middelvei i dette arbeidet, da mange barn trenger veiledning, selv i selvstendige oppgaver. Informantene beskriver et undervisningsopplegg som later til å ta hensyn til alles ulikheter, styrker og svakheter. Dog spørres det om ikke tiltakene blir litt for generelle. Sett i lys av at mange unngikk å nevne de spesifikke delprosessene i lese- og skriveutviklingen da vi snakket om tiltak, kan man anta at dette ikke er noe informantene har tilstrekkelig kunnskap om.

## 4.4 Elevens motivasjon

Arbeid med barn er en kompleks prosess, og det er vanskelig å nevne en del av prosessen uten å nevne en annen. Dette kom også frem underveis i intervjuene. Samtlige nevnte elevens motivasjon når de snakket om andre deler ved prosessen, noe som er både flott og veldig naturlig.

### 4.4.1 Hvordan bevarer man elevens motivasjon?

På spørsmål om hvordan de bevarer elevens motivasjon i opplæringen;

*”jeg er veldig opptatt av skriveglede. [...] mine elever får aldri en sånn oppgave som at de bare skal skrive noe. Enten så tar jeg de med i en verden hvor vi later som at vi er på konsert med Markus og Martinius, eller så ser vi på videoer på youtube der vi later som vi er på konserten her på rådhusplassen, så vi jobber masse med motivasjonsdelen først da.”*

*”For det første må man ha et miljø i klassen hvor man snakker om at det er greit å være forskjellig. [...] Det er ikke lov å erte, men det er lov til å spørre. [...] De kjenner at vi forstår dem og har lyst til å hjelpe dem med det de sliter med, og de kan spørre en gang til hvis de lurere på noe og sånn, da blir de motiverte, det synes jeg er en god måte å hjelpe de på. [...] Det er viktig å løfte de på de tingene som de da kan.”*

En av informantene sier at hun er opptatt av skriveglede, og at hun jobber med dette ved å samtale om bilder og videoer som de har sett, eller turer som de har vært på. Da snakker de om det først, og så kan barna enten skrive ned det de har snakket om, eller fortsette på historien. Videre nevner hun at etter hvert som kravene til eleven øker, blir det vanskeligere å holde motivasjonen oppe. Hun mener at barna synes mer utfordrende oppgaver er spennende, mens andre synes det er vanskelig, og demotiverende når de ikke får det til. Informanten løser da dette ved å la de som sliter med å skrive løkkeskrift, blant andre, få skrive lesebokstaver, som hun betegner det som. En annen av informantene sier at de har jobbet mye med å

ufarliggjøre det at noen trenger ekstra hjelp, både med de som har vansken, og i klassen som helhet. Informanten sier at det er noe de jobber med på alle trinn, og at når hun overtok klassen på femtetrinn, er det noe de allerede har snakket om. Likevel påpeker hun viktigheten av å skape et klasserom hvor man kan snakke om ting. Det er ikke lov til å erte, men det er lov til å spørre, sier hun.

Flere av informantene sier at barna føler mestring når de får oppgaver som de mestrer, samtidig som at de føler at de blir sett og forstått. En forklarer at hun nesten opplever at motivasjonen til de som får tilpassede oppgaver er mer motivert enn de som ikke har noen vansker, nettopp fordi de endelig føler mestring, og føler seg sett. Når det gjelder det å gi barna trygghet gjennom å mestre de ulike skoleoppgavene, viser en av informantene til at det ikke er alle som synes det er like trygt å skulle snakke eller lese foran hele klassen. For at elever med skrivevansker skal bli motivert til å vise frem det de har gjort, lar hun dem bruke data for å legge frem arbeidet. Hun sier også at hun lar de elevene som er veldig utrygge få fremføre på en liten gruppe. Og da, når de får gode tilbakemeldinger av medstudentene på den gruppen, er det flere som blir tryggere på seg selv, og til slutt tørr de å fremføre foran klassen. De får bedret selvtilliten sin gjennom å mestre skoleoppgavene som blir gitt.

*”Det er noe med det å la de motiveres av skolearbeidet i seg selv”*

Flere mente at elevene opplevde økt motivasjon etter at vanskene deres ble oppdaget. En sier at hun aldri har opplevd at elever ikke ønsker å bli tatt ut av timen for å få ekstra hjelp. Hun sier at elevene ofte ser at tiltakene som blir iverksatt er matnyttige;

*”[...] de som blir testet, de er jo klar over at de sliter og de får jo også hjelpemidler [...], så det er jo motiverende i seg selv.”*

#### 4.4.2 Har tiltakene effekt?

Da informantene ble spurt om tiltakene lærerne setter i gang har effekt, svarte samtlige av informantene at de er opptatt av at elevene skal klare seg videre, etter grunnskolen;

*”Ja, det har effekt hvis vi klarer å få de til å være selvstendige i hvordan de skal løse disse problemene senere. Når vi slipper de herfra, så skal de på ungdomsskolen, så skal de på videregående. [...] Hvis vi klarer å gi de verktøyene, så er det ikke sikkert vi klarer å få dem til å huske alle planetene i solsystemet vårt, men det er ikke målet. Målet er kanskje å lære dem verktøyene sånn at de kan finne det selv senere da.”*

*”Jeg så et bilde en gang, hvor det var bilde av mange dyr og et tre. Også skulle alle klatre opp det treet. Også er det blant annet en elefant og en mus. Det er litt som skoleverket, alle skal inn i den tunellen, alle skal klare det samme. Men de har jo helt forskjellige forutsetninger. Må vi snevre den tunellen enda mer? Vi skal jo i bunn og grunn forme de til å bli mennesker som duger til noe.”*

To av informantene sier bestemt at tiltakene som er iverksatt har effekt dersom de har klart å gi elevene sine de verktøyene som skal til for å klare seg videre i livet, både videre i skolen og i jobb senere. En annen informant problematiserer dette med økte krav ved å vise til et bilde hvor flere ulike dyr ble tvunget opp i et tre. Dette bilde mente hun var et klassisk eksempel på skolehverdagen til mange barn. Det kreves at de skal gjøre noe de kanskje ikke har forutsetninger for. Hun er mer opptatt av at barna skal ha glede av hva de gjør, og at en skal veilede dem til å klare seg videre i livet.

Alle informantene sier at de retester, enten en gang i halvåret, eller etter en periode med intensiv trening. Samtlige sier også at de er opptatte av at de ikke skal drive med noe som ikke har effekt. Ingen nevner noen spesifikke tiltak som har gitt effekt på en spesiell måte, men alle svarer mer på det generelle nivået. En sier at det er viktig at elevene selv ser at tiltakene virker, samtid som at hun sier at de måler effekten ved å se hvor fornøyde elevene er med de nye oppgavene, hvor mye de klager over leksene og hvor slitne de blir generelt. En sier også at hun ser at tiltakene har effekt mens de pågår. Men at mange opplever skolegangen som tung videre oppover i grunnskolen, fordi tiltakene er trappet ned på;

*Om effekten er der, det måler vi ofte ved å se hvor fornøyde de er med leksene, hvor lite slitne de blir, hvor lite de klager hjemme.”*

*”Ja, jeg føler at de blir bedre teknisk og de blir bedre på å tro på seg selv. [...] Jeg opplever at det har veldig effekt, både teknisk at de blir bedre teknisk med å skrive og lese, dette med lese- og lærestrategier, at de forstår mer av hva de strever med, og at de får opp leseforståelsen, for all lesing handler jo om hva du kan bruke lesingen til, ikke sant.”*

#### 4.4.3 Drøfting

Når informantene snakker om hvordan de bevarer motivasjonen til elevene, snakker flere om dette med glede rundt arbeidet. Både i forhold til det å føle mestring, men også det å føle seg inspirert til å skrive og lese, nettopp fordi skolen har tilrettelagt for dem. De føler seg hørt og forstått. For å belyse dette temaet blir ordene Lyster (2012) skriver, relevant. Lyster (2012)

mener at det er skolens oppgave å heve elevenes selvbylde, og at dette blant annet kan gjøres ved å ta barna på alvor.

Når kravene til elevene øker, kan det for mange barn oppleves som ensomt å ikke klare det de andre klarer. Dette er, som flere av informantene også sier, viktig å snakke om. Alle er forskjellig, og det er viktig at lærerne skaper et klasse miljø som gjør at barna får rom til å komme med sine forutsetninger. Aksepterende klasse miljø og gode tiltak satt opp på bakgrunn av kartleggingsverktøy og samtale med barn og foreldre, ser ut til å være viktig for samtlige av informantene. Dette er med på å skape motivasjon hos barnet, i den forstand at barnet oftere vil føle mestring, og det kan ha forventninger om å klare å gjennomføre de oppgavene det får tildelt (Bandura, 1986).

Når informantene snakker om retesting og om tiltakene har effekt, svarer alle at de retester for å se om evnene har bedret seg. En svarer at hun syns det hun har satt i gang har hatt effekt. Ingen sier noe om hva de gjør dersom tiltakene ikke har hatt effekt. Likevel sier samtlige at de er opptatt av at barnet skal føle mestring gjennom oppgavene, og få lært seg ulike verktøy som gjør at de klarer seg videre i livet. Denne måten å reteste på, er uklar og lite til hjelp i videre arbeid med vansken, da man ikke får en spesifikk indikasjon på hva som er bedret og hva som eventuelt er forblitt ved utgangspunktet. Ved god kunnskap om lese- og skriveutviklingen til et barn, vet man hvor mange steder i utviklingen det kan gå galt (Høien & Lundberg, 2012). Likevel beskrives det her mye generelle verktøy og tiltak på vanskene, samtidig som at det ikke virket som at lærerne la så stor vekt på resultatene til retestingen de gjorde.

I Stortingsmelding 11 fra Kunnskapsdepartementet (KD, 2008-2009) står det at skolen skal bidra til at barna er klare for de utfordringer som møter dem senere i livet. Denne meldingen støtter delvis opp under hva informantene sier om at de skal gi barn verktøy som de kan bruke etter grunnskolen. Likevel sier stortingsmeldingen videre at skolen har et ansvar for å gi elevene mulighet til å utvikle seg ut fra de forutsetningene som hver og en kommer med til skolen i dag. Det er altså ikke godt nok å tenke at man skal lære barna rette- og søkeprogram, slik at de kan løse oppgaver senere. Dette bør komme i tillegg, som en hjelp, men hovedfokuset i undervisningen bør være at barnet skal bedre de prosessene av lesingen som det har vanskeligheter med, slik at de kan bli bedre lesere og skrivere videre i livet.

## 4.5 utfordringer

På spørsmål om hva informantene synes er utfordrende i arbeidet med lese- og skrivevansker sier de;

*”den tar sin tid. [...] Og noen ganger har du ikke det, noen ganger blir det mer lettvinde løsninger [...].”*

*”Det er jo det å treffe spikeren på hodet, og vite akkurat hva som løfter akkurat den eleven. [...] finne spennende temaer, ta utgangspunkt i deres interesser, det er kanskje det som jeg synes er mest utfordrende. Det å tenne de, på en måte. Men jeg opplever jo at de, når de blir tatt på alvor, så strekker de seg.”*

Tre av informantene nevnte tid som en del av utfordringen ved å arbeide med lese- og skrivevansker. De sa at det krevde mye fantasi og tid til å tilpasse oppgavene innen lesing og skriving, på en slik måte at det ble like interessant og utfordrende for alle. En sier at det ikke finnes egne bøker som er tilrettelagt for de ulike emnene som klassen holder på med, og at det blir mye klipp og lim, og søking på ulike nettsider. Resultatet av dette ble lettvinde løsninger, som kanskje ikke alltid passer hundre prosent. Den av informantene som ikke nevnte at det tok tid å forberede seg, sa at hun har vært flink på å disponere tiden hun har til rådighet, men at hun kan forstå at faglærerne føler at de ikke får nok tid, da det er omfattende å skulle tilpasse for enkelte elever som fortsatt skal holde klassens undervisning.

En av informantene sammenligner arbeidet med lese- og skrivevansker med idrett, og sier at et barn ofte har forståelse for at de må trene masse for å bli god i fotball, men at de ofte synes det er vanskelig å godta at de må jobbe hardt for å bli god til å lese og skrive. For å motivere barnet til å jobbe mer, legger hun vekt på dette med å finne riktige tekster til hvert enkelt barn og deres interesser, og å gjøre det gøy å jobbe med skolearbeidet. Når eleven selv synes det er vanskelig å være motivert når man vet at man er nødt til å jobbe hardere enn klassekameratene, sier hun at det er viktig at elevene føler at du er på deres side;

*”Mange synes det er kjempeurettferdig. Og derfor er det veldig viktig [...] å være på deres side, ikke tre ting over hode på de, ha de på laget hele tiden.”*

### 4.5.1 Drøfting

Utfordringene som ble nevnt i intervjuene knyttet til arbeidet med lese- og skrivevansker, bunner alle ut i de punktene som er blitt nevnt tidligere i intervjuet, nemlig tiltak og motivasjon. Det at den faktoren som alle synes var den viktigste i denne prosessen, også var det som var mest utfordrende er interessant.

Alle barn er forskjellige og har forskjellige forutsetninger (Lyster, 2012). Det er likevel viktig å ha noen grunnleggende kunnskaper om et barns lese- og skriveutvikling, samt didaktiske kunnskaper, slik at man faktisk kan tilrettelegge for den enkelte. Man må være kreativ, ja, men når Rammeplan for grunnskolelærerutdanningen (KD, 2010) sier at dette er punkter som skal være med i alle lærerutdanningene på de ulike Høyskolene og Universitetene, og kompetansemålene i skolen har så høye krav som de har (KD, 2013), må man kunne forvente at dette er noe en erfaren lærer mestrer. Likevel er det ikke noe garanti for at alle punktene i Rammeplan for Grunnskoleutdanningen (KD, 2010) har fått like stort fokus i hver av informantenes utdanning, da det kan være slik at de ulike skolene og de ulike foreleserne mest trolig har noe frihet når de setter opp undervisningen. Dersom det er slik, kan man stille seg undrende til at man da er avhengig av at lærerne interesserer seg for temaet, for at de skal ha nok kunnskap om det.

Når den sistnevnte informanten sier at mange barn synes det er urettferdig at de må arbeide mer med lesing og skriving, enn andre barn, viser viktigheten av grundig kartlegging og tiltak som reflekterer resultatene til kartleggingen.

## 5.0 Konklusjon

I denne delen av oppgaven vil oppgavens problemstilling bli besvart best mulig, ut i fra den drøftingen som er gjort opp mot teorien som er presentert i teorikapittelet. Oppgavens problemstilling er; *hvilke erfaringer har lærere i barneskolen med arbeid med lese- og skrivevansker?* For å få innsikt i mest mulig av erfaringene til lærerne når det gjelder denne prosessen, har jeg delt intervjuguiden inn i fire deler, kartlegging, tiltak, lærerkompetanse og elevens motivasjon. Dette blir også reflektert i analysedelen, i tillegg til at jeg har valgt å ha en egen kategori hvor jeg drøfter hvilke utfordringer informantene har lagt vekt på.

Når informantene snakket om hvordan de oppdaget at et barn hadde vansker med lesing og skriving, og hvilke kartleggingsverktøy de brukte for å utrede vanskene, fikk jeg noe generelle svar. Informantene svarte at de så at et barn slet, dersom de hang etter resten av klassen etter bokstavinnlæringen - at de slet med fonem-grafemforbindelsen – eller at de ikke klarte å leke med språket. Dette er kun et fåtall av måtene vansken kan komme til syne på. Mange sliter med koblingen mellom fonem og grafem, mange sliter også med å ta i bruk nye, mer viderekomne avkodingsstrategier, men noen kan også slite med å sette de ulike grafemene sammen og utale fonemene sammenhengende, som et ord, og ikke som adskilte lyder.

På samme måte var utvalget av kartleggingsverktøy informantene nevnte for upresise. Det ble nevnt flere verktøy, men flertallet av dem som ble nevnt, er verktøy som kartlegger en mindre del av lese- og skriveutviklingen eller eldre verktøy, som burde blitt vurdert å bli byttet ut med andre, mer oppdaterte verktøy. De er ikke spesifikke nok. For å nevne noen, ble blant annet Carlsten lesetest nevnt av tre av informantene. Denne testen går på lesehastighet. Den sier ingenting om hvorfor lesehastigheten er som den er, hvilken strategi barnet bruker når det leser, eller hvor i prosessen barnet har vansker. Når man vet hvor mange steder i lese- og skriveutviklingen det kan gå galt, er det viktig med en grundig kartlegging av vansken, slik at man vet hvilke prosesser barnet har vanskeligheter med.

Lærerne viser at de har noe kunnskap om lese- og skrivevanskebegrepet, dog burde den vært bedre. De burde hatt inngående kunnskaper om alle delprosessene i leseutviklingen, og de burde vite spesifikt hvilke kartleggingsverktøy de skal bruke i diagnostiseringen av vansken, ut i fra hvordan den kommer til uttrykk.



Da det ble snakket om tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, svarer en av informantene at det er viktig å finne ut spesifikt hva barnet sliter med innen lesing. Dette er et poeng jeg savnet da de snakket om kartleggingsverktøy. Likevel er blir mange av tiltakene som blir nevnt for unyanserte. Flere la vekt på at tilretteleggingen skulle skje i samråd med eleven. Det var viktig at tiltakene ble satt opp ut i fra elevens interesser. Dette er veldig viktige momenter i arbeidet, da man er avhengig av at eleven finner oppgavene interessante. Men, på lik linje med kartleggingsverktøyene, gjenspeilet svarene til informantene at de manglet kunnskap på flere områder innenfor lese- og skrivevanskefeltet. Det blir tolket som at de har grunnleggende kunnskap om de ulike stadiene barnet går igjennom i lese- og skriveutviklingen, men den blir ikke spesifikk nok i arbeidet med disse barna.

Samtlige nevner lesebøker når de snakker om å tilrettelegge i leseopplæringen. Det kan hende at dette egentlig er gode tiltak i et undervisningsopplegg. Barn vil alltid ha ulike utgangspunkt og forutsetninger når de skal lese, og dette kan være bra for mange. For de barna som sliter med mer spesifikke ting innenfor leseutviklingen, vil dette derimot bli for uspesifisert. Videre forteller informantene at barn med en lese- og skrivevanske diagnose alltid vil få tilbud om lydbøker som et supplement til lærebøkene. Noen nevnte også at barn på mellomtrinnet får tilbud om pc, da dette kan lette arbeidet med ulike skriveoppgaver. Alt dette er flotte tiltak for å lette skolehverdagen til elevene. Likevel blir det for generelt. Et barn som for eksempel sliter med å lære seg ortografisk strategi, fonologisk korttidsminne eller fonologisk bevissthet trenger å trene spesifikt på de tingene.

Hadde lærerne brukt kartleggingsverktøy som undersøker alle sidene ved lese- og skriveutviklingen, kan det hende at tiltakene de satt opp hadde vært av mer presise i forhold til hva hvert enkelt barn har. Likevel ser vi her at disse lærerne kunne hatt fordel av å utdypet kunnskapsbasen sin på lese- og skrivevansker, satt seg mer inn i hvilke verktøy som finnes, og hvilke tiltak som er mest effektive for barn med disse ulike vanskene.

Det er som nevnt slik at Høyskoler og Universiteter er pliktige til å sette opp lærerutdanningene sine etter visse punkter, inkludert kartlegging og tilrettelegging for elevene, både som klasse og som enkeltelev. Da informantene fikk spørsmål om hvordan de hadde tilegnet seg kompetanse på området, svarte de fleste at de hadde hatt om det i videreutdanningen sin. Til tross for dette, nevnte ingen spesifikt hva de hadde hatt om i utdanningen. Det tolkes da som at de mener at utdanningen dekket opp alle områdene innenfor arbeidet med lese- og skrivevanskene. Tre av informantene har tatt videreutdanning,

og den fjerde uttrykker at hun ønsker å ta videreutdanning i fremtiden. Det at lærerne interesserer seg nok til å ønske å lære mer, ses på som positivt. Derimot er det synd dersom det er slik at de føler at de ikke kan nok om dette når de er ferdig på lærerutdanningen. Det kan det ikke være slik at man er avhengig av å måtte ta flere år med videreutdanning for å få nok kunnskap på et vanskeområdet. Likevel konkluderes det med at det i mange tilfeller er slik.

En faktor som spiller inn på både kartlegging og tilrettelegging for barn med lese- og skrivevansker, er barnets motivasjon. Samtlige av informantene fortalte at de vektla barnets motivasjon i arbeidet med lese- og skrivevansker. De sa at de var opptatt av å løfte barnets selvtillit både innenfor lesing og skriving, og på det mer generelle nivået. Da lærerne snakket om tilrettelegging, kom det frem av svarene at de alltid gjorde dette i samspill med eleven. Både når de skulle velge ut bøker og når det gjaldt hvilke oppgaver de skulle gjøre sammen med klassen, og hvilke som skulle gjøres i liten gruppe eller alene. Dette er viktige egenskaper hos en lærer. Er ikke barnet motivert til å gjennomføre tiltakene, har det ikke stor betydning hvor mye kunnskap læreren har på området.

Når det gjelder retesting, og om tiltakene viser seg å ha effekt, svarer flere at de er opptatte av at tiltakene har effekt i det lange løp. De gir uttrykk for at de er mer opptatt av at barnet skal klare seg videre, i livet etter grunnskolen, og at målet er at de skal gi elevene verktøy som de kan ta med seg ellers i livet. Barn kommer til skolen med ulike forutsetninger, og for mange er dette tøft. Det kan være vondt å bli satt i en kategori, og ikke alle er like interessert i å ta utdanning når de blir eldre. Til tross for dette, er det viktig å gi dem den muligheten, dersom de ønsker det. Et barn som sliter med lesing, bør få de tiltakene det trenger tidlig i grunnskolen, slik at det kan ta et valg om videre utdanning og jobb, uavhengig av de vanskene det har.



# Litteraturliste

Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2006). *Den nye LUSboken. En bok om leseutvikling*. Oslo: CappelenForlag as.

Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (221-251). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Ask, I. (2002) . *Askiraski*. Hentet 16. Mai, fra <http://www.askiraski.no/index.cfm>

Bandura, A. (1986). *Social Foundations og Thought & Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Bruck, M. (1990). "Word Recognition Skills of Adults with Childhood Diagnosis of Dyslexia". *Developmental Psychology*, 26, 439-454.

Carlsten, C. T. (2002). Carlsten-testen. Hentet 16.mai, fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/Carlsten-testen/>

Cardon, L. R., Smith S. D., Fulker, D. W., Kimberling, W. J., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1994). Quantitative Trait Locus for Reading Disability on Chromosome 6. *Science*, 266, 276-279.

Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The Dual-Route Approach. I M. J. Snowling & C. Hulme. (red.), *The Science of Reading. A Handbook*. Oxford, UK: Blackwell.

Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Ehri, I. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phase and Findings. I M. J. Snowling & C. Hulme (red.), *The Science of Reding. A Handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fagbokforlaget (2011). *Kartleggeren*. Hentet (15.05.16) fra <http://kartleggeren.no/>
- Fisher, S. E., Marlow, A. J., Lamb, J., Maestrini, E., Williams, D. F., Richardson, A. J., ... Monaco, A. P. (1999). A Quantitative-Trait Locus on Chromosome 6p Influences Different Aspects of Developmental Dyslexia. *American Journal of Human Genetics*, *64*, 146-156.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, *35*(1), 39-50. Doi: 10.1207/S15326985EP3501\_5.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. Patterson, M. Coltheart, & J. Marshall (red.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, *5*(4), 192-214. doi: 10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N.
- Frost, R. (2005). Orthographic Systems and Skilled Word Recognition. I M. J. Snowling & C. Hulme (red.), *The Science of Reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing
- Gallagher, D. (1992). *Hermeneutics and Education*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Gjesdal Kommune (2006) *SOL – Systematisk Observasjon av Lesing*. Hentet 15.mai, fra <http://www.sol-lesing.no/>
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6-10. Doi: 10.1177/074193258600700104
- Graham, S. & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how Writing can Improve Reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.

- Høien, T. (2014). *Logos håndbok. Diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*. Bryne: Logometrica AS.
- Høien, T & Tønnesen, G. (2008). *Ordkjedetesten*. Bryne: Logometrica AS.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjærnsli, M & Olsen, R. V. (2013). PISA 2012 – Sentrale funn. I M, Kjærnsli & R. V. Olsen. (red.). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i 2012*. Oslo: Universitetsforlaget. **SIDETALL??**
- Kleven, T. A. (2014). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om Begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 85-101). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Klinkenberg, J. E. (2005). *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: Aschehoug.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hentet 8.mars, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Stortingsmelding 11. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk – kompetansemål etter 4. Årstrinn*. Hentet 25. November 2015, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=372029322&kmsn=424125164>
- Lillrank, A. (2012). Managing the Interviewer Self. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (red.), *Handbook of Interview research: The Complexity of the Craft* (s. 281-194). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ I kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S. A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the "Specifics" of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869-874.
- Morton, J., & Frith, U. (1995). Casual modelling: A Structural Approach to Developmental Psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (red.), *Manual of Developmental Psychopathology* (s. 357-390). New York: Wiley.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Litterature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. Washington DC. 190-207.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo
- Newton, M. (2003). Aston Index Test. Hentet 16.mai, fra [http://www.hope-education.co.uk/products/he1005509\\_aston-index](http://www.hope-education.co.uk/products/he1005509_aston-index)
- Pennington, B. E. (2009). *Diagnosing Learning Disorders. A Neuropsychological Framework*. New York: The Guilford Press.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage.

- Snowling, M. J., Gallagher, A. & Frith, U. (2003). Family Risk of Dyslexia is Continuous: Individual Differences in the Precursors of Reading Skills. *Child Development*, 74(2), 358-373.
- Tasman, A., Kay, J., Lieberman, J. A., Jeffrey, A., First, M. B. & Riba, M. (2015). Psychiatry
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2015). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. Hentet 8.mars, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2015) *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem 2015/2016*. Hentet 16.mai, fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gsi/grunnskole-gsi-notat-2015-16.pdf>
- Vellutino, F., Fletcher, J. Snowling, M. J. & Scanlon, D. (2004). Specific Reading Disability (dyslexia): What have we Learned in the Past Four Decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.



## Vedlegg 1 Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

#### *”Læreres erfaring med lese- og skrivevansker”*

##### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Ida Eskedal Utheim, og jeg er logopedstudent ved Universitetet i Tromsø. I den forbindelse skal jeg gjennomføre et mastergradsprosjekt, hvor jeg skal skrive om lese- og skrivevansker. Formålet med studien er å finne ut hva slags erfaringer lærere på mellomtrinnet i barneskolen har med lese- og skrivevansker, og ønsker derfor å invitere dere til å delta. Jeg ønsker å intervjuere lærere på mellomtrinnet, helst norsklærere som underviser i lese- og skriveopplæring. Jeg kommer til å velge ut skoler i forskjellige kommuner, hvor jeg intervjuer en lærer fra hver skole

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Dersom du ønsker å delta vil jeg bruke båndopptaker og egne notater underveis. Intervjuet vil ikke ta mer enn en time, trolig mindre. Spørsmålene vil omhandle informantenes egne erfaringer og opplevelser rundt deres arbeid med lese- og skrivevansker

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til disse. Jeg vil lagre intervjuene på min private datamaskin, men vil ikke bruke personopplysninger, da det ikke er relevant for oppgavens problemstilling. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2016, og jeg vil da slette alle opptak jeg har gjort underveis i prosessen.

##### **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 slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ida Eskedal Utheim på 93669047.

Veileder på denne masteroppgaven er Signhild Skogdal. Jeg vil ta kontakt ... for å høre om det er noen hos dere som passer kriteriene og som er interessert i å delta. Gjennomføringen av intervjuet er helst før jul, men kan avtales nærmere med personen som ønsker å delta.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Ida Eskedal Utheim

# Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Signhild Skogdal  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 06.11.2015

Vår ref: 45379 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45379	<i>Læreres forståelse av tiltak i forhold til lese- og skrivevansker</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Signhild Skogdal</i>
Student	<i>Ida Eskedal Utheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*

## Vedlegg 3 Intervjuguide

- Hva slags erfaring har du med lese- og skrivevansker?

### **Kartlegging**

- Hva er det som gjør du at mistenker eller oppdager lese- og skrivevansker?
- Kartlegging hva slags kartleggingsverktøy bruker du da?, hva synes du om det?

### **Tilrettelegging**

- Kan du fortelle hva du gjør med tilrettelegging? Hva som er god tilrettelegging
- Hvordan jobber du med mindre lese- og skrivevansker i forhold til alvorlige lese- og skrivevansker (dysleksi)?

### **Lærerkompetanse**

- Er dette noe som du har lært deg selv, eller har du fått spesiell opplæring i dette?
- Hva er mer utfordrende?
- Hva tenker du trengs av kompetanse for å jobbe med alvorlig lese- og skrivevansker?

### **Elevens motivasjon**

- Hvordan bevarer du motivasjonen?
- På hvilken måte synes du at tiltakene har effekt?
- hva gjør du for å finne ut av det.
- retesting