

# **Lese- og skrivevansker og motivasjon**

*En teoretisk drøftingsoppgave om motivasjon  
hos elever med lese- og skrivevansker*

Kandidatnummer: 10006

Bacheloroppgave i pedagogikk

PED2900

*NORGES TEKNISK-  
NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET*

*VÅR 2019*

Institutt for pedagogikk og livslang læring

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Presentasjon av problemstilling .....</b>	<b>3</b>
<b>1.4 Oppgavens utforming.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Lese- og skriveutviklingen.....</b>	<b>6</b>
<b>2.2 Lese- og skrivevansker .....</b>	<b>7</b>
2.2.1 Definisjon av dysleksi.....	8
<b>2.3 Kartlegging og diagnostisering.....</b>	<b>8</b>
<b>2.4 Motivasjon .....</b>	<b>9</b>
2.4.1 Teori om mestringsforventning.....	10
2.4.2 Teori om selvbestemmelse .....	11
<b>3 Drøfting .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Drøfting i lys av teori om mestringsforventning.....</b>	<b>14</b>
<b>3.2 Drøfting i lys av teori om selvbestemmelse .....</b>	<b>16</b>
<b>4 Avslutning.....</b>	<b>18</b>
<b>Referanseliste.....</b>	<b>20</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>22</b>
<b>Refleksjonsnotater.....</b>	<b>22</b>

# 1 Innledning

## *1.1 Presentasjon av problemstilling*

Lesing og skriving er elementære ferdigheter som danner grunnlaget for læring i alle fag (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 97). Dersom disse ferdighetene er redusert, vil det kunne gå utover evnen til å tilegne seg kunnskap. Mange hevder at gode lese- og skriveferdigheter er en viktig forutsetning for å mestre de kravene vi står ovenfor i vårt velutviklede samfunn.

Vesentlige vansker med lesing og skriving vil kunne påvirke en persons personlighetsutvikling og de valgene en tar senere i livet (Nebb, 1982). Språket utvikles tidlig og gradvis gjennom blant annet leken. Leken er viktig for barns utvikling og relasjonsbygging (Utdanningsdirektoratet, 2018). Barn med forsinket språkutvikling kan få problemer med å delta i leken. Forskning har vist at barn med forsinket talespråk er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Dette vet vi fordi vansker med lesing og skriving kan ha en nær sammenheng med talespråket (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 107). Det er derfor viktig at språkvansker blir oppdaget tidlig, og at det blir iverksatt tiltak for å hjelpe disse barna til å blant annet delta i leken (Dysleksi Norge, 2017).

I dag vet vi at elever med lese- og skrivevansker ikke nødvendigvis bare har en utfordring når det gjelder å lese tekst høyt i klasserommet. Utfordringer med lesing og skriving kan påvirke store deler av en persons hverdag. Vi bruker skriftspråket til å sende og motta informasjon, og til å kommunisere med offentlige instanser. Når man ikke behersker en allmenn og universell kommunikasjonskanal, blir man på mange måter isolert og avsondret fra resten av verden. Slik kan mange med lese- og skrivevansker oppleve virkeligheten.

Jeg er genuint interessert og opptatt av alle de elevene som sliter med lesing og skriving i skolen. Derfor ønsker jeg å fordype meg i emnet og skrive en bacheloroppgave om dette temaet. Jeg ønsker spesielt å se på hvordan disse vanskene kan påvirke motivasjonen til elevene i grunnskolen, fordi vi vet at kartlegging og tiltak i tidlig alder gir bedre effekt for elever med lese- og skrivevansker. Vi kan anta at manglende mestring fører til manglende motivasjon, og omvendt. Og vi vet at læring er avhengig av motivasjon og mestring. I lys av dette vil jeg se på relevant litteratur om hvordan ulike tiltak kan bedre motivasjonen for elever som har lese- og skrivevansker. Jeg har derfor kommet frem til følgende problemstilling:

*«På hvilken måte kan lese- og skrivevansker påvirke motivasjonen til elever i grunnskolen, og hvordan kan man styrke motivasjonen til disse elevene?»*

## ***1.2 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling***

Jeg har valgt å skrive om lese- og skrivevansker fordi det er et tema som berører svært mange elever. Vi vet at 5-8 % av befolkningen har spesifikke lese- og skrivevansker. I hvert klasserom er det mellom 3-5 elever som har lese- og skrivevansker. Dette er den mest utbredte lærevansken vi har i befolkningen (Norsk Helseinformatikk, 2018). I tillegg vet vi at gode lese- og skriveferdigheter er helt vesentlig for å mestre skolehverdagen, og senere for å kunne fungere i yrkeslivet (Nebb, 1982). Som tidligere nevnt vet vi at tiltak iverksatt tidlig i skolealder gir best effekt når det gjelder lese- og skrivevansker. Men det betyr ikke at tiltak ikke vil ha effekt på et senere tidspunkt (Lervåg, 2019). Derfor er det viktig at elever som strever med lesing og skriving i grunnskolen både blir oppdaget og utredet så tidlig som mulig. Dette skjer i svært varierende grad i dag. Enkelte skoler utreder elevene selv ved hjelp av kvalifiserte lærere eller spesialpedagoger. Andre henviser tidlig, eller sent, til Praktisk-psykologisk tjeneste (PPT). Noen elever kommer seg gjennom hele skoleløpet før de blir oppdaget og utredet. Først når de kommer til høyere studier blir kravene så store at avkodingsvanskene ikke lar seg skjule. Høyskoler og Universiteter har egne Tilretteleggingstjenester som hjelper studenter med tilrettelegging. Flere av dem kan også tilby utredning av studenter med lese- og skrivevansker.

Jeg har flere venner og bekjente med lese- og skrivevansker. På den måten har jeg på nært hold kunnet observere hvordan manglende mestring og tilrettelegging påvirker motivasjon og arbeidsinnsats. I denne sammenhengen er det selvfølgelig viktig å påpeke at det finnes grader av lese- og skrivevansker. På grunn av oppgavens omfang har jeg ikke gått nærmere inn på denne variasjonen, men valgt å beskrive lese- og skrivevansker generelt. Graden av lese- og skrivevansker kan selvsagt også påvirke graden av motivasjon. Men også her blir motivasjon beskrevet mer generelt på grunn av oppgavens omfang. Det kunne imidlertid vært interessant å sett nærmere på en mer differensiert vanskegrad, og deretter grad av motivasjon, i en masteroppgave.

Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om elever med lese- og skrivevansker i bacheloroppgaven min. Elevers grunnleggende lese- og skriveferdigheter er grobunnen for videre læring, og dersom disse ferdighetene er svekket vil disse elevene kunne mestre og yte dårligere enn sine medelever. Siden mestring er så tett knyttet til motivasjon, kan man anta at elever med lese- og skrivevansker er mindre motivert enn andre elever. Når de i tillegg må bruke mer tid enn medelever på lekser og skolearbeid, kan man anta at motivasjonen blir sterkt utfordret.

### ***1.3 Avgrensning av problemstillingen***

I oppgaven har jeg valgt å belyse lese- og skrivevanskers påvirkning på motivasjonen hos elever i *grunnskolen*. Mange teoretiske retninger kunne vært benyttet når det gjelder å belyse motivasjon for elever i grunnskolen. Jeg har valgt ut to sentrale teorier som jeg mener er et godt utgangspunkt for å belyse problemstillingen min. Først kommer jeg til å se nærmere på elevers motivasjon til å utføre spesifikke oppgaver i skolen ved å se på det som kalles for *mestringsforventning*. Her kan man trekke linjer til hvordan lese- og skrivevansker kan være med å påvirke denne mestringsforventningen. Deretter vil jeg se på *selvbestemmelsesteorien* til Deci & Ryan (2000). Indre og ytre motivasjon er sentrale begreper i deres *self-determination theory*. I likhet med mestringsforventningsteorien kan man drøfte om elever med lese- og skrivevansker kan slite med å oppnå og opprettholde en indre motivasjon for læring.

*Lese- og skrivevansker* og *dysleksi* er begreper som i faglitteraturen og på folkemunne blir brukt om hverandre. I denne oppgaven ønsker jeg å benytte meg av begrepet *lese- og skrivevansker*. Grunnen til dette er at mange forbinder dysleksi som en mer alvorlig grad av lese- og skrivevansker (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 105). *Lese- og skrivevansker* er også det folk flest bruker og forstår innholdet av. Jeg mener likevel det er viktig å gi en definisjon av dysleksibegrepet, for å få et helhetlig inntrykk av hva lese- og skrivevansker handler om.

Elever med lese- og skrivevansker har i enkelte tilfeller rett til spesialundervisning. I den anledning er det viktig å være klar over skillet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. Etter opplæringslova (1998, §1-3) skal elevene ha rett til å få tilpasset opplæring som samsvarer med de enkelte elevenes evner. Dette er et vidt begrep som blant annet kan inneholde ulike undervisningsmetoder, organiseringsmetoder og læringsstrategier. Noen elever har behov for mindre tilpasninger, mens andre trenger større tilpasninger for å kunne ha en optimal læringsprosess (Elvebakk, 2018). Det er når elevene har behov for større tilpasninger, at begrepet spesialundervisning blir aktuelt. Etter opplæringslovas kapittel 5 (1998, §5-1), som omhandler spesialundervisning, har elever som verken får tilfredsstillende utnyttelse av den ordinære undervisningen som blir gitt, eller av den tilrettelagte undervisningen, rett til spesialundervisning (opplæringslova, 1998, §5-1). På grunn av oppgavens omfang ønsker jeg å se på tiltak som kan bedre motivasjon for elever innenfor begrepet tilpasset opplæring.

## ***1.4 Oppgavens utforming***

Ettersom det allerede er gjort en del forskning på dette området, så jeg det ikke som nødvendig å gjennomføre noen form for empirisk studie for å belyse problemstillingen min. Dermed falt valget på å skrive en teoretisk drøftingsoppgave. Dette er også grunnen til at jeg ikke har et eget metodekapittel i oppgaven. Det har vært viktig for meg å finne relevant teori og gode forskningsartikler, som belyser temaet på forskjellige måter.

I arbeidet med å besvare problemstillingen min har jeg utarbeidet en teoridel hvor jeg redegjør for begrepene lese- og skrivevansker, dysleksi, samt de ulike motivasjonsteoriene som jeg mener er relevante for å forstå motivasjonsbegrepet. Når det gjelder del to i problemstillingen; hvordan man kan styrke motivasjonen til elever med lese- og skrivevansker, blir dette besvart i drøftingsdelen gjennom søkelyset på ulike tiltak som er relevante for disse elevene. Gjennom disse tiltakene kan man anta at motivasjonen til elevene vil styrkes. Dette kommer også fram i avslutningen/oppsummeringen av oppgaven.

## **2 Teori**

### ***2.1 Lese- og skriveutviklingen***

For å forstå hvordan enkelte elever ikke følger den normale lese- og skriveutviklingen, er det nødvendig å se nærmere på hvordan den normale lese- og skriveprosessen foregår. Sigmundsson & Haga (2005) redegjør for en oppdeling av lese- og skriveprosessen i ulike faser. Disse fasene har de samme navnene både for lese- og skriveprosessen. De blir kalt for pseudolesing, logografisk- visuell lesing, alfabetisk-fonemisk lesing og ortografisk-morfemisk lesing (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 100). Den første fasen til lesing og skriving, som blir kalt for pseudolesing og pseudoskriving, går ut på at barnet later som om det leser. Dette gjør barnet fordi det klarer å forstå ordet ut fra konteksten. De kan for eksempel begynne å peke på kjente gjenstander som brusflasker eller melkekartonger og si hva som står på dem, uten å egentlig å lese selve ordet (Hagtvet, 1988; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 101). Hagtvet (1988; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 103) forteller at skriveprosessen i fasen pseudoskriving er noe lignende leseprosessen, ved at barnet rabler ned tegn som kan minne om bokstaver, uten å egentlig kunne skrive. Dette skyldes at det er nær sammenheng mellom tegning og skriving. Den andre fasen, logografisk-visuell lesing og skriving, handler om at barnet enda ikke har klart å forstå det alfabetiske prinsippet, men kjenner igjen lengde og form på ulike ord. Her kan barnet kjenne igjen og skrive noen kjente ord, som for eksempel sitt eget navn (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 101-103). Alfabetisk-fonemisk lesing

og skriving er den tredje fasen. I denne fasen begynner det derimot å skje en endring. Nå begynner barnet å forstå det alfabetiske prinsippet, og det er derfor svært viktig at det her tilegner seg bokstavkunnskap. I starten av denne fasen vil det gå langsomt og det kreves mye oppmerksomhet. Det er derfor viktig med mye trening i denne perioden (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 101). Den fjerde og siste fasen er den ortografisk-morfemiske lese- og skrivefasen. Den omhandler barns evne til å kjenne igjen ord eller større orddeleer relativt raskt. Lesingen vil etter hvert bli mer og mer automatisert, og dette er noe som vil ha stor betydning for leseforståelsen. For at elever skal følge denne lese- og skriveutviklingen er det viktig at skolen og signifikante andre er med på å støtte og følge opp elevene (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 100-103). Selv om lese- og skriveutviklingen blir forklart ut ifra, og delt inn i, ulike stadier, betyr ikke dette at alle barns utvikling er slik. Ingen barn utvikler seg på samme måte eller i samme tempo, og disse fasene vil ha glidende overganger. Når det kommer til lesing og skriving i perioden etter disse fire stadiene, er man opptatt av at barnet hele tiden skal utvikle sin lese- og skrivekompetanse. Dette er noe det blir lagt stor vekt på i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 101-104).

Dysleksi Norge deler lese- og skriveutviklingen inn i disse tre ulike stadiene: Før skriftspråkutviklingen, den begynnende skriftspråkutviklingen og skriftspråket som redskap. Man kan oppdage vansker hos barn i løpet av alle de tre stadiene, og det kreves derfor tilrettelegging som egner seg til de ulike stadiene barnet er i. Man kan også oppdage lese- og skrivevansker hos personer i den videregående skolen eller i voksen alder (Dysleksi Norge, 2017). Man har i de siste 20 årene tilegnet seg mye informasjon gjennom forskning, som sier oss at småbarnsperioden er viktig for den videre læringen gjennom livet. Det er derfor svært viktig med språkstimulering i tidlig alder, for å sørge for at den gode muligheten for livslang læring er tilstede (Kunnskapsdepartementet, 2007).

## ***2.2 Lese- og skrivevansker***

Lese- og skrivevansker har flere ulike synonyme begreper som også blir brukt for å beskrive samme fenomen, der dysleksi er et av dem. Dette er et kjent og ofte brukt begrep. Det er vanlig å skille mellom to ulike typer av lese- og skrivevansker, der den ene typen kalles for «dysleksi» eller «spesifikke lese- og skrivevansker». Den andre typen kalles for «generelle lese- og skrivevansker» (Sigmundsson & Haga, 2005). Begrepet dysleksi blir ofte brukt dersom det er snakk om uvanlig store lese- og skrivevansker. Jeg vil i oppgaven konsentrere meg om begrepet *lese- og skrivevansker*. Sett i lys av den normale lese- og skriveutviklingen, så ser vi at barn med lese- og skrivevansker strever med å oppnå funksjonell lese- og

skriveferdighet. Ordavkodingen er ikke effektiv og eleven kan ha vansker med å stave ord riktig (Statped, 2017). Leseforståelsen kan også være redusert.

### **2.2.1 Definisjon av dysleksi**

Det finnes mange definisjoner av begrepet dysleksi, men man opererer med to internasjonale diagnosesystemer. Dette er WHO's International Classification of Diseases (ICD) og Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM), som er utarbeidet av American Psychiatric Association (Dysleksi Norge, 2017). Dysleksi Norge (2017) har utarbeidet en egen definisjon på dysleksi, som er presentert i deres faglige retningslinjer. Den lyder som følgende:

*«Dysleksi er en spesifikk lærevanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet. Typiske kjennetegn er derfor omfattende vansker med ordavkoding og staving, i tillegg til vansker med andre språkrelaterte ferdigheter. Mest vanlig er vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevning og fonologisk korttidsminne. Noen har også vansker med prosesseringshastigheten og automatiseringsevnen. Vanskene avviker fra personens øvrige kognitive ferdigheter. Dysleksi er en medfødt disposisjon som er livsvarig. Vanlige undervisningsmetoder er som oftest ikke effektive, men konsekvensene av vansken kan bli mildere ved tilpasset og spesifikk trening, inkludert bruk av datahjelpemidler og støttende veiledning. Vansken kan best forstås som et kontinuum, og det er ingen klar grense mellom svake avkodningsferdigheter og dysleksi.» (Dysleksi Norge, 2017, s. 10).*

I Dysleksi Norges definisjon kommer det frem at dysleksi er en medfødt disposisjon og disse vanskene har man med seg livet ut. I tillegg er det viktig å huske på at lese- og skrivevansker ikke har noen sammenheng med en persons kognitive ferdigheter eller intelligens.

Avslutningsvis i definisjonen blir det forklart at man ikke kan trekke en klar grense mellom dysleksi og det å ha svake avkodningsferdigheter. Ingen tilfeller av lese- og skrivevansker er identiske.

## **2.3 Kartlegging og diagnostisering**

Dersom man mistenker at en elev ikke følger den normale lese- og skriveutviklingen, ønsker man å finne ut om eleven kan ha en form for lese- og skrivevanske. Dette kan man gjøre ved ulike former for kartlegging. Det er viktig at det blir foretatt en grundig kartlegging av eleven, gjerne med en diagnostisk lesetest (f.eks. Logos). Det er viktig å vite noe om hva som er



årsaken til vanskene og hvordan disse kommer til uttrykk (Dysleksi Norge, 2017). Dette for å iverksette best mulig tiltak og tilrettelegging. Kartleggingen må ta for seg hva eleven mestrer og ikke mestrer. På den måten kan læreren legge opp undervisningen på best mulig måte (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 107). Sigmundsson & Haga (2005) redegjør for en første kartlegging og en mer omfattende kartlegging. Man ønsker først å gjøre en grundig kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter, der man må ta høyde for at disse til enhver tid er i utvikling. I denne prosessen er det også viktig å gjøre en vurdering av elevens språklige ferdigheter, ettersom det er nær sammenheng mellom skrift- og talespråket. I den mer omfattende kartleggingen blir elevens syn og hørsel inkludert. Sigmundsson & Haga (2005) viser til forskning som sier at elever med lese- og skrivevansker har dårligere verbalt korttidsminne, noe som gjør at det kan være vesentlig å kartlegge korttidsminne og andre kognitive ferdigheter. I tillegg til dette vil det også være gunstig å se på elevens motoriske ferdigheter, ettersom at elever som sliter med dårlig håndskrift, kan ha ekstra problemer med skriftlige oppgaver (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 106-107).

Ordavkodningsvansker er ofte årsaken til lesevansker, mens skrivevansker ofte kan ses i sammenheng med automatiseringsvansker og stavevansker.

Lærere og foresatte har svært viktige roller når det kommer til veiledning og oppfølging av elevens lese- og skrivevansker. Det er derfor viktig med tett oppfølging og støtte, noe som kan være sentralt for å forebygge større og mer omfattende vansker (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 106).

## ***2.4 Motivasjon***

Det å motivere elevene til å lære er muligens en av de viktigste, og kanskje vanskeligste, oppgavene en lærer har. Det kan være store variasjoner i interesser, evner og motivasjon til elevene i en klasse, noe som kan gjøre det vanskelig for læreren å planlegge undervisningen på grunnlag av en bestemt didaktisk metode eller tilnærming. Pedagogisk forskning har også vist at motivasjonen elevene har for å jobbe med skolearbeid, synker med økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11). Det finnes flere ulike forklaringer på dette fenomenet, og Wigfield & Wagner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.11; Wigfield & Wagner, 2005) foreslår fire faktorer. Den første går ut på at jo eldre elevene blir, jo mer opptatt blir de av å sammenligne seg med sine medelever. Hvis noen medelever er umotiverte, kan dette smitte over på de andre i klassen. Den andre forklaringen de gir handler om den økende evalueringprosessen som finnes i skolen. Elevene vil få informasjon om hvordan de gjør det i

forhold til de andre elevene. Dette vil føre til økt sosial sammenligning. Det tredje punktet tar for seg det at elevene med tiden får flere faglærere i skolen, noe som også betyr at man får mindre tid med hver enkelt lærer. Dette fører igjen til at lærerne og elevene ikke kjenner hverandre like godt. Den siste forklaringen Wigfield & Cambria gir er elevenes frihetsbehov, som blir sterkere med økende alder. De mener at skolen i denne sammenhengen ikke ivaretar endringene i elevenes interesser. Dette kan føre til at mange elever fokuserer på andre ting, og ikke det faglige skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11-12).

### ***2.4.1 Teori om mestringsforventning***

Teorien om mestringsforventning er utviklet av Albert Bandura i 1997. Den omhandler det sentrale spørsmålet: «Vil jeg greie denne oppgaven?». Han bruker begrepene «self-efficacy» og «mastery expectations», og disse blir brukt i samme betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Mestringsforventning blir brukt i sammenhenger der det er snakk om elevenes forventninger om å klare en bestemt oppgave. Det handler altså ikke om hvor flinke elevene føler seg på et område eller på generell basis, men om de forventer at de skal klare å utføre de oppgavene som de står overfor. Denne forventningen har utgangspunkt i *hva slags oppgaver* elevene skal utføre, *hvor lang tid* de har på å utføre dem, *hva slags hjelpemidler* de får lov til å bruke eller *hvordan arbeidsforholdene* ser ut (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-18). Det er altså slik at alle elever i prinsippet kan ha positive mestringsforventninger, men for at de skal ha dette, kreves det at oppgavene er tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Det å veilede og tilrettelegge for alle elevers ulike behov, kan tenkes å være en svært vanskelig oppgave for læreren. Alle barn er ulike og utvikles i forskjellig tempo, noe som gjør det svært utfordrende å planlegge en undervisning som skal passe til alle elevene i klassen. Det viser seg at dersom elever tidligere har erfaring med å mestre tilsvarende oppgaver, har de høyere mestringsforventning til å klare oppgaven de nå står overfor (Schunk & Meece, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Tilrettelegging av oppgaver blir derfor svært viktig, for at elevene skal utvikle en høy mestringsforventning de kan bruke til senere oppgaveløsning. Her er det behov for at læreren ser hver enkelt elev og deres behov i en tidlig fase. Det er derfor helt nødvendig med kartlegging og undersøkelse av elevenes grunnleggende ferdigheter (Dysleksi Norge, 2017).

I forskningen finner vi blant annet fire tradisjonelle retninger som omhandler forventning om mestring hos elever (Schunk & Meece, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Den første handler om tidligere *erfaringer* med mestring av tilsvarende oppgaver, noe man kan se er den viktigste kilden til mestringsforventning. Deretter har man observasjon av at *andre* greier

oppgavene, oppmuntring og tillit fra *signifikante andre* og til slutt *fysiologiske* reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Siden tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver den viktigste kilden til det å oppnå mestringsforventning, ønsker jeg derfor å gi en litt bredere forklaring av hva dette går ut på. I begynnelsen av en læringsprosess er en elevs tidligere erfaringer svært viktig, fordi de er med på å danne grunnlaget for videre læringsprosesser. Dersom man har erfaring med å mislykkes med enkelte oppgaver, vil dette være med på å svekke forventningene til å klare slike oppgaver i fremtiden, og motsatt. Det å legge til rette for hver enkelt elevs behov og nivå blir derfor svært viktig i en lærers arbeid, ettersom dette kan være med på å prege den arbeidsinnsatsen eleven senere vil legge ned (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21).

#### **2.4.2 Teori om selvbestemmelse**

Motivasjonsforskningen har lenge omtalt sentrale begreper som *indre og ytre motivasjon*. Man har over en lang periode sett for seg at mennesket har et grunnleggende drag mot det å tilegne seg kunnskap og kompetanse. Selvbestemmelsesteorien er den mest innflytelsesrike teorien som tar for seg menneskets indre motivasjon. Deci og Ryan har utviklet denne teorien, som de kaller for *self-determination theory* (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). I denne teorien er det ikke bare viktig å se på hvor motivert eleven er, men også hva slags type motivasjon eleven har. Derfor blir begrepene indre og ytre motivasjon viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Indre motivasjon går ut på at eleven finner lærestoffet eller aktiviteten interessant. Dette gjør at eleven selv ønsker å jobbe med denne aktiviteten. Arbeidet gir eleven en god følelse. Det har derfor ikke noe å si om eleven får ros eller annen ytre belønning, ettersom den gode følelsen i seg selv er nok belønning. Deci og Ryan (2009) mener derfor at man kan si at det viktigste skillet mellom indre og ytre motivasjon handler om personen har en genuin interesse for aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Motsetningen til indre motivasjon er ytre motivasjon. Her er det snakk om at en utfører en oppgave eller aktivitet fordi man mottar en form for belønning etter å ha utført den gitte oppgaven. Her skiller Deci og Ryan (2009) mellom to ulike ytre motivasjoner; kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Den kontrollerte ytre motivasjonen bærer preg av en følelse av tvang. Man har ikke et valg til å eventuelt ikke utføre den gitte aktiviteten. Dette kan være alt fra å unngå å få en form for straff, noe vil bli kategorisert som en mer ekstrem retning av kontrollert ytre motivasjon, til å unngå å føle en skam eller skyldfølelse. Deci og Ryan mener at dersom elevene etter hvert ikke mottar noe form for straff eller belønning, kan de begynne å se nytten og verdien i det å

gjøre det bra på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Ved *autonom ytre motivasjon*, som er den andre ytre motivasjonsretningen, mener Deci og Ryan at elevene nå arbeider med oppgavene de står overfor fordi de føler at det har en verdi. Det er ikke lenger like viktig med belønningen de eventuelt får etter å ha utført aktiviteten, men de vet at det lønner seg å utføre arbeidet. For en lærer er det viktig å prøve å få elevene til å utvikle indre motivasjon til å jobbe med skolearbeidet. Men det er lettere sagt enn gjort å få alle elevene til å være like interesserte i alle fag på skolen. Derfor bør man bygge opp en autonom ytre motivasjon hos elevene, der hvor den indre motivasjonen ikke strekker til (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Det er ikke nødvendigvis snakk om enten indre eller ytre motivasjon, men dette kan være noe som glir inn i hverandre og varierer. Det er heller ikke slik at det kun er den indre motivasjonen som er bra. Men det er ønskelig at eleven enten har en indre motivasjon eller en autonom ytre motivasjon, ettersom det da vil være mindre sannsynlig at eleven slutter å bry seg om, eller ikke utfører, skolearbeidet.

Læringsmiljøet påvirker i stor grad indre og ytre motivasjon. Dette er noe man ser i forskningen til blant annet Tsai mfl. (2008). Det er ønskelig å oppnå enten indre motivasjon eller autonom ytre motivasjon hos elevene, og dette fremmes dersom elevene får tilfredsstilt tre grunnleggende psykologiske behov. Dette er behovet for autonomi eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-69).

Det å oppnå autonomi eller selvbestemmelse handler om at elevene har behov for å føle at de er selvstendige og kan klare seg selv. De ønsker å føle at de selv er årsaken til de beslutningene de tar, og at handlingene deres er etter deres egen vilje. De lærerne som stimulerer elevenes følelse av autonomi, blir kalt for autonomistøttende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Det å være autonomistøttende kan bestå av mange ulike faktorer, men det som særlig karakteriserer en slik lærer er at hun eller han lytter til elevene, gir elevene valgmuligheter dersom dette er mulig, gir elevene gode begrunnelser for de valgene som blir tatt og tar elevenes spørsmål, ønsker og erfaringer på alvor (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

Følelsen av kompetanse kan knyttes opp mot mestring og mestringsfølelse. Elever har en forventning om å enten mestre eller ikke mestre en gitt oppgave, som vi husker som mestringsforventning.

Det siste grunnleggende psykologiske behovet er behovet for tilhørighet. Dette handler om at elevene har et ønske om å oppnå gode sosiale relasjoner med de rundt seg, der de føler seg trygge og har tillit til sine medelever og lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Læreren har en svært viktig oppgave når det kommer til det å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene.

### **3 Drøfting**

Som tidligere nevnt ønsket jeg i denne oppgaven å se nærmere på hvordan lese- og skrivevansker påvirker motivasjonen til elever i grunnskolen. Jeg antok at det kunne være behov for å styrke motivasjonen til disse elevene. Gjennom teori har jeg belyst hvilke faktorer som kan være viktige å vurdere motivasjonsgrunnlaget ut ifra, på bakgrunn av de utfordringene elever med lese- og skrivevansker har. Jeg vil i dette kapittelet drøfte problemstillingen i lys av tidligere beskrevet teori.

Først er det viktig å påpeke at tiltak som iverksettes for å bedre motivasjonen til denne elevgruppen kan variere fra elev til elev. Noe som passer for en elev kan være lite hensiktsmessig for en annen. Det finnes ikke én didaktisk metode eller tilnærming som fungerer for alle. Det er derfor viktig med en grundig kartlegging og vurdering av den enkeltes utfordringer, for å møte eleven med riktige tiltak som samsvarer med elevens behov. Kartleggingen må ta for seg hva eleven mestrer og ikke mestrer. På den måten kan læreren legge opp undervisningen på best mulig måte (Sigmundsson & Haga, 2005, s. 107). Dette er sentralt i begge de teoretiske retningene. Det er gjennomført mye forskning som sier noe om hva som mest sannsynlig vil hjelpe elever med lese- og skrivevansker (Dysleksi Norge, 2017). Det finnes tiltak som settes i gang både før og etter en diagnose er stilt. Dersom man ser at en elev har åpenbare og synlige vansker, bør det bli satt i gang tiltak selv om det ikke er bekreftet en diagnose enda.

Under avsnittet som omhandlet avgrensningen av oppgaven, gjorde jeg det klart at jeg skulle se på tilpasset opplæring i klasserommet, og ikke spesialundervisning. Derfor vil jeg vurdere og konkretisere hvordan læreren kan gjennomføre didaktiske tiltak i klasserommet, slik at elevene får tilpasset opplæring, slik alle har krav på.

Drøftingen vil gjøres i lys av de to teoretiske retningene innen motivasjon; teori om mestringsforventning og teori om selvbestemmelse. Her vil jeg vise hvordan lese- og skrivevansker påvirker motivasjonen til elevene, og drøfte tiltak som kan styrke motivasjonen

til denne elevgruppen. Tiltakene som foreslås passer både i lys av teori om mestringsforventning og selvbestemmelse, men i hovedsak blir de belyst i relasjon til den ene eller andre teorien. Jeg vil gjennom drøftingen forsøke å gi svar på hvordan motivasjonen kan styrkes gjennom relevante tiltak for elever med lese- og skrivevansker.

### ***3.1 Drøfting i lys av teori om mestringsforventning***

Vi kan anta at mange elever med lese- og skrivevansker har en nedsatt mestringsforventning, fordi de tidligere har dårlig erfaring med gjennomføring av skolearbeid. De har liten tro på at de mestrer de oppgavene de skal gjøre. Forskning har vist at elever som sliter med lese- og skrivevansker over flere år har blitt usikre og mindre trygge på egne leseferdigheter, og de forutsetningene man har for å kunne utføre oppgaver som er relatert til lesing. Dette går utover motivasjonen til å lære. Disse elevene trenger hjelp til å bygge opp selvtilliten og få tilbake troen på egen mestring og leseferdighet. Dette kan læreren og foresatte hjelpe til med. Læreren kan bevisstgjøre elevene på hva de allerede kan, og vise til hvordan de klarte å tilegne seg den kunnskapen. Da er det lettere å motivere elevene til å se at det er mulig å oppnå mestring med oppgaver og tilegnelse av ny kunnskap (Engen, 2008; Elvebakk, 2018). Foresatte kan støtte opp om leksene hjemme, og motivere elevene ved oppmuntring og ros.

Grunnen til at disse elevene har opplevd at det har vært vanskelig å utføre oppgaver, kan ha vært at de ikke har fått den tilpasningen og veiledningen de har hatt behov for. Ettersom mestringsforventning varierer på grunn av ulike forhold rundt arbeidsoppgavene elevene skal utføre, kan man tenke seg at det her er hensiktsmessig å gjøre tilpasninger til de ulike nivåene elevene befinner seg på.

Skaalvik & Skaalvik (2015) kommer med fire forslag til hva mestringsforventning kan bli påvirket av; hvilke oppgaver elevene blir bedt om å utføre, hvor lang tid som er avsatt til arbeidet, hvilke hjelpemidler elevene har til rådighet og hvilke arbeidsforhold de har (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Her er det gode muligheter for tilrettelegging, slik at alle elevene skal få muligheten til å oppnå mestring av arbeidsoppgavene. Lekser kan tilpasses etter arbeidstempo og leseevne. Alle elever utfører oppgaver i ulikt tempo, og noen trenger lenger tid enn andre. Det å gi elever som har lese- og skrivevansker ekstra tid til å utføre enkelte oppgaver, kan være nødvendig for at de skal kunne klare å fullføre arbeidet. Utvidet tid på eksamen er noe elever med behov for særskilt tilrettelegging allerede har krav på (Forskrift til opplæringslova, 2009, §3-32). Ifølge forskriften til opplæringslovas paragraf 3-32 (2009), har elever med behov for særskilt tilrettelegging krav på å få lagt forholdene til

rette for at de skal kunne få muligheten til å vise frem den kompetansen de har, så lenge det ikke skaper noen form for fordeler. Det er derfor viktig at forarbeidet blir gjort grundig, ved at rektor avgjør etter søknad, hva slags tilpasninger som skal bli tatt i bruk (Forskrift til opplæringslova, 2009, §3-32).

Selv om vi har lover som regulerer tiltakene og tilpasningene som bør gjøres på eksamen og større prøver, er man også nødt til å se på hva som kan bli gjort på lavere klassetrinn. De første årene av en elevs skolegang er svært viktige, og det vil derfor være avgjørende hvilke tilpasninger som blir gjort for elevene i de tidlige årene i skoleløpet. Det at man oppdager elever som har vansker med lesing og skriving tidlig, kan være avgjørende for å få igangsatt tilrettelagt undervisning. Det å gi elevene i yngre alder ekstra tid til å gjennomføre prøver eller store arbeidsoppgaver, kan føre til at de får positive erfaringer med oppgavene, og dermed positiv mestringsforventning til senere utføring av skolearbeid. Teorien har vist at tidlig erfaring er viktig når det gjelder motivasjon og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). I tillegg er det viktig med støtte og oppmuntring fra signifikante andre, som lærere, foresatte og venner.

Mange elever med lese- og skrivevansker leser gjennom en hel tekst uten en bestemt strategi for å huske det de leser. Det kan være vanskelig for dem å få et oversiktsbilde eller en forståelse av teksten. Elevene leser på denne måten fordi de har manglende leseerfaring eller er usikre på valg av strategi. Elevene må få kontroll på teksten, og dette må de trene på. Det er derfor nødvendig at de får en følelse av makt over teksten. Elever med lese- og skrivevansker må få en førforståelse av teksten. De bør lese oppsummeringen eller innholdsfortegnelsen først, slik at de vet hva teksten handler om. Lydbok er et godt alternativ for elever med lese- og skrivevansker. Da er det lettere å notere og følge med samtidig (Engen, 2008; Elvebakk, 2018). Når det kommer til skriving hos elever som har lese- og skrivevansker, så ser man ofte at disse elevene sliter med skriftlig formidlingsevne. Oppmerksomheten hos elever som har vansker med å skrive blir ofte rettet mot det å klare å skrive hvert enkelt ord rett (ortografi). Engen (2008; Elvebakk, 2018) mener det er viktig å gjøre det klart for disse elevene at det er budskapet som er viktigst i en skriveprosess. Elever med lese- og skrivevansker kan være ustrukturerte i framstillingen, begrenset i syntaksen og bruker få ord i sine beskrivelser. Dette kan også skyldes manglende leseerfaring. Budskapet forsvinner i manglende struktur og oppbygning. For å tilpasse dette, kan derfor bruk av rettskrivingsprogrammer på PC være et godt tiltak (Engen, 2008; Elvebakk, 2018).

Skaalvik & Skaalvik (2015) forteller også at hjelpemidlene elevene har til rådighet har mye å si for deres forventning til å klare en oppgave. PC er et av de viktigste hjelpemidlene elever med særskilte behov kan benytte seg av (Shaywitz et al., 2008; Nysether, 2014). Jeg har tidligere nevnt lydbok og rettskrivningsprogrammer som eksempler på tiltak som kan gjøres for å hjelpe elever med lese- og skrivevansker, til å klare å gjennomføre arbeidsoppgavene de står overfor (Engen, 2008; Elvebakk, 2018). Det finnes flere slike rettskrivningsprogrammer, som går ut på å hjelpe eleven underveis i skriveprosessen (Shaywitz et al., 2008; Nysether, 2014). Bredtvedt kompetansesenter (nå Statped Sørøst) har tidligere gjennomført en kartlegging av læreres kompetanse og kjennskap til hva IKT i skolen gjør og de mulighetene man har ved å benytte seg av dette. De kom frem til at 95 prosent av lærerne i kartleggingen ikke hadde den kunnskapen de bør ha når det gjelder dette temaet (Utgård & Høigaard, 2008; Nysether, 2014). Dersom man ønsker at IKT i undervisningen skal lykkes, er man nødt til å ha nok kunnskap om hvilke programmer som finnes og hvordan de kan brukes. I tillegg til dette bør lærerne kjenne til de mulighetene som finnes ved IKT og digitale hjelpemidler.

For at elever med lese- og skrivevansker skal kunne utvikle mestringsfølelse og greie de oppgavene de står overfor, er man nødt til å skape gode og trygge rammer. Dette kan man gjøre ved å oppmuntre og vise tillit som lærer eller signifikante andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Det å gi gode og regelmessige tilbakemeldinger om hva eleven får til og er flink til er like viktig som å fortelle hva den må gjøre annerledes eller bedre. Dette er med på å bygge mestringsfølelsen hos eleven, noe som vil være med på styrke mestringsforventningen den har til å utføre oppgaver senere. Hos elever med lese- og skrivevansker vil det her være spesielt viktig å legge vekt på hva eleven mestrer, og se på hvordan han eller hun gikk frem for å klare å mestre oppgaven. Det å få anerkjennelse og oppmerksomhet for det arbeidet de gjør, er med på å skape et godt bånd mellom eleven og læreren eller signifikante andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22). Ved å tilrettelegge som foreslått, vil man kunne unngå stressede situasjoner for eleven, og mer forutsigbarhet i skolehverdagen. Dermed reduserer man fysiologiske negative reaksjoner for elever med lese- og skrivevansker (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

### ***3.2 Drøfting i lys av teori om selvbestemmelse***

Som tidligere nevnt i oppgaven, er de tre grunnleggende psykologiske behovene svært viktige for hva slags type motivasjon eleven utvikler. Autonomistøttende lærere og en skole som fremmer elevenes autonomi og følelse av selvbestemmelse, er sentralt for å bygge opp selvtillit og motivasjon hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). I dag er mange



bekymret fordi man ser en utvikling i skolen der det blir mindre stimulering av autonomistøtte. Dette fremmer i liten grad indre motivasjon eller autonom ytre motivasjon. Her blir økningen av tester og målstyring i skolen pekt på som årsaken til denne utviklingen (Skaalvik & Skaalvik, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 70). Disse faktorene har mye å si for alle elevers motivasjon, men kan være spesielt viktige for elever som sliter med lesing og skriving. Elever med lese- og skrivevansker vil i større grad kunne oppleve å mislykkes med oppgaver, og da er det svært viktig at læreren er til stede og viser støtte og forståelse. Etersom elevene også blir påvirket av læringsmiljøet og den sosiale strukturen i klassen, kan det være viktig for læreren å forsøke å bygge opp en toleranse mellom elevene og å skape et trygt og godt læringsmiljø. Det at elevene i en klasse forstår at ikke alle lærer på samme måte eller i samme tempo, kan være hensiktsmessig å få belyst slik at de elevene som sliter med lese- og skrivevansker også oppnår behovet for tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

Man kan stille seg spørsmålet om elever med lese- og skrivevansker kan ha vanskeligere for å oppnå en indre motivasjon eller en autonom ytre motivasjon til å utføre skolearbeid, ettersom de ofte er nødt til å bruke mer tid på skolearbeidet enn elever som ikke sliter med å lese og skrive. Ofte er det slik at dersom man føler at man mestrer noe, vil man få motivasjon og pågangskraft til å fortsette med det. Dette ser man i motivasjonsteorien mestringsforventning, der det blir forklart at elevene som har høye mestringsforventninger, ser større verdi av å jobbe med skolearbeidet og dermed legger ved mer arbeid og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Dersom elevene med lese- og skrivevansker kan slite med å se verdien av oppgavene, ettersom de kan ha dårlig erfaringer med å klare tidligere oppgaver, kan man tenke seg at det kan bli vanskelig å oppnå en autonom ytre motivasjon. Da vil også veien til den indre motivasjonen bli lang. Man kan tenke seg at de elevene med lese- og skrivevansker som klarer å se verdien av arbeidsoppgavene, tross manglende mestringsfølelse, vil sannsynligvis ha lettere for å oppnå indre motivasjon.

Når det kommer til elevenes indre- og ytre motivasjon er det også her viktig å ta elevenes spørsmål, ønsker og erfaringer på alvor (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73). Det at en lærer viser at han bryr seg om elevene og deres følelser for de arbeidsoppgavene de står overfor, kan være svært avgjørende for hva slags mestringsfølelse en elev sitter igjen med på slutten av en skoledag.

Tilhørighet er noe som blir lagt spesielt stor vekt på i selvbestemmelsesteorien, noe som gjør lærerens oppgave med å vise respekt og omsorg svært viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.

73). Her kan det være en idé å skape et samlende og inkluderende klassemiljø, der alle elevene føler seg som en del av gruppen. I tillegg til dette gjøres det klart i selvbestemmelsesteorien at det er viktig at elevene må oppleve en følelse av selvbestemmelse. Det at de skal kunne ta egne valg og føle på at de selv er grunnen til mestringen av arbeidsoppgavene, er essensielt i opplevelsen av selvbestemmelse. Derfor kan det lønne seg å gi elevene valgmuligheter i skolen og at lærerne følger opp disse valgene ved å komme med tilbakemelding og begrunnelse. Det skal også komme tydelig frem for eleven at det å ta initiativ og egne valg er positivt og fører til kompetanseutvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73). Et eksempel på en form for valgmulighet man kan gi til elevene, kan være å la dem få velge om de ønsker å ha en muntlig presentasjon eller skriftlig prøve. For elever med lese- og skrivevansker vil det være svært lønnsomt å få presentere noe muntlig, sammenlignet med å ha en skriftlig prøve. De vil da få vist frem en større del av kompetansen deres, noe som er svært viktig og som kommer frem i opplæringslova (2009, §3-32).

## 4 Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan lese- og skrivevansker kan påvirke motivasjonen til elever i grunnskolen. Dette har jeg gjort i lys av to sentrale teorier innen mestring og motivasjon; teorien om mestringsforventning og teorien om selvbestemmelse. Sentrale begreper jeg har sett på i drøftingen er motivasjon i lys av elevers tidligere erfaringer med skolearbeid, medelevers mestring versus egen mestring, betydningen av oppmuntring fra signifikante andre, negative følelser som stress knyttet til manglende motivasjon og mestring, indre og ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Jeg har forsøkt å knytte disse sentrale punktene opp mot tiltak som kan styrke mestring og motivasjon for elever med lese- og skrivevansker i grunnskolen. Mange av disse tiltakene vil også være relevante for eldre elever, siden lese- og skrivevansker er noe man har hele livet.

Det er svært viktig å gjennomføre kartlegging av elever på et tidlig tidspunkt, slik at elever som henger etter i den normale lese- og skriveutviklingen får adekvate tiltak så tidlig som mulig. I dag er forskningen opptatt av tidlig intervensjon, fordi effekten av tiltak avtar med økende alder. Det er ikke dermed sagt at det ikke nytter med tiltak på et senere stadium. For at elever med lese- og skrivevansker skal få et godt selvilde og oppleve mestring i skolehverdagen, er det viktig med riktig tilrettelegging. Dette kan enkelt gjøres med tiltak i klasserommet som f.eks. PC, retteprogram (stavekontroll, prediksjon), digitale lærebøker, forlenget tid på prøver og oppgaver, tilpassede lekser, samt muntlige presentasjoner.

For at elever med lese- og skrivevansker skal oppleve mestring og motivasjon, er tilrettelegging et avgjørende pedagogisk tiltak. Dette vil man i de fleste tilfeller kunne gi som en del av ordinær tilpasset opplæring. Det er viktig at alle elever får mulighet til å oppleve en indre eller autonom ytre motivasjon på skolen, og på den måten opplever økt kompetanse og tilhørighet i en skolehverdag. Fokuset for alle elever bør være mestring. Og for at elever med eller uten lese- og skrivevansker skal få oppleve det må de få et tilpasset undervisningstilbud.

# Referanseliste

- Birkeland, L. (2012). *Dysleksi og motivasjon. En kvalitativ intervjustudie om motivasjon for å ta høyere utdanning hos tre studenter med dysleksi.* (Mastergradsoppgave). Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269605/539780\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269605/539780_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Dysleksi Norge. (2017, 22. juni). Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi. Hentet fra <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer-versjon-23.pdf>
- Elvebakk, T.S. (2018). *Jeg er ikke «dum», lese- og skriveprosessen må tilpasses meg.* (Mastergradsoppgave, Nord Universitet). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2567400/Master\\_Elvebakk.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR2R4vb2WsomU8gcL6CGy1jo\\_RgTNgn7Lbs6DKk76PAaRI1tAvuIGsEHUYM](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2567400/Master_Elvebakk.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR2R4vb2WsomU8gcL6CGy1jo_RgTNgn7Lbs6DKk76PAaRI1tAvuIGsEHUYM)
- Forskrift til Opplæringslova. (2009). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998- 07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring.* (St.meld. nr. 16 (2006-2007)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Lervåg, M. (2019, 12. april). Virker sen innsats? Språkvansker hos tenåringer. Hentet fra <http://laeringsbloggen.com/5732-2/>
- Loktu, T.A.H. (2017). *Du er god nok! Litteraturstudie om tilrettelegging av mestring for elever med dysleksi.* (Bachelorgradsoppgave). Høgskolen i Innlandet, Hamar. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2498495/Loktu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nebb, S. (1982). *Selvoppfatning og motivasjon hos elever med lese- og skrivevansker: en empirisk undersøkelse gjennomført på 8. klassetrinn i grunnskolen i Trondheim* (Mastergradsoppgave). Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Norsk Helseinformatikk. (2018, 22. november). Dysleksi. Hentet fra <https://nhi.no/familie/barn/dysleksi/>

- Nysether, I. (2014). *Å Tilrettelegge undervisningen for elever med dysleksi*. (Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40545/Nysether\\_master.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40545/Nysether_master.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Sigmundsson, H. & Haga, M. (Red.). (2005). *Ferdighetsutvikling. Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2017). Statped's årsrapport 2017. Hentet fra <http://www.statped.no/om-statped/statped-arsrapport/2017/>
- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R.M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology, 100*, 460-472.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 8. mars). Barns trivsel- voksnes ansvar. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/7-Barns-samspill-og-lek/>

# Vedlegg

## Refleksjonsnotater

Det å skrive en bacheloroppgave har vært både spennende og krevende. Jeg har valgt et tema som jeg i utgangspunktet er veldig interessert i, men som jeg ikke kunne spesielt mye om fra før. Dette gjorde det nødvendig for meg å tilegne meg ny kunnskap.

### *Hvorfor jeg valgte temaet*

Da jeg skulle bestemme meg for tema og problemstilling, hadde jeg allerede noen tanker om hva jeg ønsket å skrive om. Helt siden starten av pedagogikkstudiet har jeg vært spesielt interessert i motivasjon. I tillegg til dette har jeg etter noen år fått interesse innenfor spesialpedagogikk. Jeg har nå funnet ut at jeg ønsker å fordype meg i dette emnet på masternivå, og valget falt derfor på å skrive en bacheloroppgave innenfor spesialpedagogikk og motivasjon.

Slik jeg var inne på i innledningen av oppgaven, har jeg gjennom skolegangen min hatt venner og bekjente med ulike former for lese- og skrivevansker. Jeg har lenge syntes det har vært interessant å se den varierende graden av motivasjon de har for skolearbeidet, og hvordan dette har påvirket deres prestasjoner. Lese- og skrivevanskene førte til, for de fleste jeg kjenner, at de jobbet iherdig med lekser og skolearbeid. Flere fikk svært gode resultater. Men for enkelte gikk det ikke så bra. De manglet motivasjon og tro på egne ferdigheter. Dette er grunnen til at jeg ønsket å se nærmere på motivasjon hos denne elevgruppen. Siden vi har lært at effekt av tiltak avtar med økende alder, synes jeg det var viktig å se spesielt på elever med lese- og skrivevansker i grunnskolen.

### *Hvordan jeg gikk frem for å besvare problemstillingen*

I begynnelsen av skriveprosessen syntes jeg det var vanskelig å se for meg hvordan jeg skulle disponere oppgaven, og jeg tenkte lenge på hvilken metode jeg skulle benytte meg av. I en periode vurderte jeg å gjennomføre kvalitative intervjuer av elever med lese- og skrivevansker. Jeg kom fram til at dette ville bli for omfattende ut ifra oppgavens omfang, og at dette kunne være et tema for en masteroppgave. Derfor falt valget på en teoretisk drøftingsoppgave. Det finnes mye teori og forskning på dette feltet allerede, som jeg likevel ønsket å sette meg inn i. For å komme raskt i gang med skrivningen, lagde jeg en disposisjon som senere viste seg å være svært nyttig. Deretter begynte søkeprosessen etter relevant teori

og forskningslitteratur, som kunne belyse temaet og problemstillingen på en hensiktsmessig måte.

### ***Tanker om prosessen og hva jeg kunne gjort annerledes***

Som tidligere nevnt har prosessen med å skrive en bacheloroppgave vært krevende, men også veldig spennende og lærerik. Jeg ønsket å lære mer om noe jeg senere vil fordype meg i, nemlig spesialpedagogikk, og dette opplever jeg i stor grad at jeg har gjort. Det har gitt meg motivasjon til å lære enda mer. Arbeidet med oppgaven har vært utfordrende, men også morsomt. Det er spennende å fordype seg i et tema man er genuint interessert i. Etter å ha skrevet om lese- og skrivevansker og motivasjon, ser jeg lyst på en fremtidig masteroppgave.

Når jeg ser tilbake på skriveprosessen er det selvsagt enkelte ting jeg har lært, og kan forbedre. Man kan med fordel være raskere i valg av tema og problemstilling, og tenke over disposisjonen allerede i et tidlig stadium av prosessen. Allerede i løpet av det 2. studieåret kan man begynne å tenke på bacheloroppgaven og hva man ønsker å skrive om. Alt i alt er jeg fornøyd med resultatet, og håper flere finner oppgaven min interessant.