

SAMMENDRAG

Formålet med denne oppgaven er å belyse læreres arbeid i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Problemstillingene er:

- *Hvordan arbeider et mindre utvalg lærere i barneskolen for å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene?*
- *Hvilke tiltak iverksetter de hvis de finner ut at elevene har slike vansker?*

For elever med lese- og skrivevansker er det viktig med tidlig avdekking og tilpasset undervisning. Læreres kunnskap om temaet vil derfor ha stor betydning for elevenes muligheter for å forbedre lese- og skriveferdighetene.

Jeg har tatt utgangspunkt i teori om lese- og skriveutvikling, lese- og skrivevansker, og læreres mestringsforventninger. Undersøkelsen er basert på kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg forsøker å tolke informantenes beskrivelser samlet inn via semistrukturert intervjupraksis og ved bruk av teoridrevet analyse. Utvalget består av åtte informanter som arbeider ved seks forskjellige skoler.

Da jeg analyserte datamaterialet, fant jeg tre hovedkategorier:

”Hvordan får informantene mistanker til at elevene har lese- og skrivevansker?”

”Hvilke tiltak iverksetter de for å bekrefte eller avkrefte mistankene sine?”

”Hvilke tiltak iverksetter de hvis de finner at elevene har lese- og skrivevansker?”

Innunder disse er det flere mindre kategorier, og jeg har i analysen valgt ut sitater og vektlagt å få frem informantenes stemmer i sammenheng med de funn jeg gjorde. Av datamaterialet fremkom det at informantenes mistanker om lese- og skrivevansker baseres på elevenes lese- og skriveferdigheter, atferd, og muntlige kommunikasjonsferdigheter. Informantene forsøker å bekrefte eller avkrefte mistankene sine ved å konferere med kolleger, foreldre, elevene, eller fagpersoner innenfor BFT eller PPT. De observerer og kartlegger elevenes lese- og skriveferdigheter, atferd, og syn og hørsel. Informantene iverksetter varierte tiltak relatert til forbedring av lese- og skriveferdighetene, samt i sammenheng med organiseringen av undervisningen. Det varierer også hvorvidt informantene samarbeider når de forsøker å avdekke lese- og skrivevanskene, og ved iverksettingen av tiltak hvis de finner ut at elevene har lese- og skrivevansker.

FORORD

Da er jeg straks ved veis ende i en omfattende og lærerik forsknings- og skriveprosess. Oppgaven avrunder mange års skolegang, og har gitt meg nyttig kunnskap om lese- og skrivevansker og læreres arbeid forbundet med dette. Det har vært et inspirerende og bevisstgjørende arbeid, og jeg ser frem til å få benytte lærdommen i yrkeslivet fremover.

Jeg ønsker å takke informantene mine som stilte velvillig opp og delte sine tanker og opplevelser med meg. Deretter skal min engasjerte og kunnskapsrike veileder Sidsel Skaalvik ha inderlig takk for sin tydelige, konstruktive og svært inspirerende veiledning.

Videre fortjener Siv og mamma en stor takk for at de har bidratt med å passe Athea Eline og gitt meg tid til å arbeide med masteroppgaven. Min kjære samboer Bjarte skal takkes for at han har vært tålmodig og gitt meg anledning til å kombinere studiene, arbeidet og mammamarollen, og min gode venninne Beate for at hun har oppmuntret meg og vært en pådriver hele veien. Til slutt vil jeg takke familien og alle andre som har støttet meg og fulgt meg i skriveprosessen.

Meldal, 25. mars 2012

Caroline Veslemøy Kvalvik Kvistnes

INNHALDSFORTEGNELSE

INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling og temaets aktualitet	1
1.2 Oppgavens oppbygging	2

DEL 1: TEORETISK GRUNNLAG 3

1. Teorier om lesing og skriving	3
1.1 Hva er lesing	3
1.1.1 Lesestrategier	4
1.1.2 Hva er skriving	5
1.1.2.1 Skriveutvikling	5
1.1.3 Hva er lese- og skrivevansker	6
1.1.3.1 Definisjon	7
1.1.3.2 Primære kjennetegn	8
1.1.3.3 Utbredelse/ forekomst	9
1.1.3.4 Kartlegging av vanskene	10
1.1.3.5 Hvilke pedagogiske tiltak anbefales av forskere	12
1.1.3.6 Sekundære problemer som følge av lese- og skrivevansker	14
2. Teori om læreres mestringsforventninger	15
2.1 Begrepsdrøfting	15
2.1.1 Betydningen av forventning om mestring	16
2.1.2 Hvordan forventning om mestring påvirkes	16
2.1.3. Hva sier forskning om læreres mestringsforventninger	18

DEL 2: METODE 20

3. Metode	20
3.1 Den kvalitative metode	20
3.2. Utvalg	20
3.2.1 Utvalgsriterier og innhenting av informanter	21
3.3 Intervju	21
3.3.1 Intervjuform og intervjuguide	21

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene	22
3.4 Databearbeiding	23
3.4.1 Transkribering av intervjuene	23
3.4.2 Analyse av data	23
3.5 Kvaliteten i kvalitativ studie	24
3.5.1 Validitet	25
3.5.2 Reliabilitet	25
3.5.3 Generaliseringsproblemer og teoriens rolle	25
3.5.4 Ethiske forhold	26
DEL 3: EMPIRI	27
4. Resultater	27
Del A: Avdekking	27
4.1 Hva vekker informantenes mistanke om at elevene har lese- og skrivevansker	27
4.1.1 Leseferdighet	27
4.1.2 Skriveferdighet	29
4.1.3 Muntlig kommunikasjonsevne	29
4.1.4 Atferd	30
4.2 På hvilket tidspunkt vekkes informantenes mistanke	31
4.3 Hvordan går informantene fram for å bekrefte eller avkrefte sin mistanke	33
4.3.1 Hva inngår i kartleggingen	33
4.3.2 Hvem tar ansvar for kartleggingen	34
4.3.3 Hva kartlegges	35
4.3.3.1 Leseferdighet	36
4.3.3.2 Skriveferdighet	37
4.3.3.3 Atferd	37
4.3.4 Hvordan tilrettelegges undervisningen for elevene i forkant av kartleggingsresultatene	38
Del B: Tiltak	40
5. Tiltak knyttet til forbedring av ferdigheter	40
5.1. Tiltak relatert til lesing	40
5.1.1 Tiltak relatert til skriving	42
5.1.2 Tiltak knyttet til organisering av undervisning	43
5.2 Hvem har ansvar for utforming og gjennomføring av tiltak	44

DEL 4: DISKUSJON	46
6. Oppsummering og drøfting	46
6.1 Avdekking av lese- og skrivevansker	46
Leseferdigheter	46
Skriveferdigheter	47
Muntlig kommunikasjon	48
Atferd	49
6.2 På hvilket tidspunkt vekkes informantenes mistanke	50
6.3 Hvordan går informantene fram for å bekrefte eller avkrefte sin mistanke	51
Hva inngår i kartleggingen	51
Hvem tar ansvar for kartleggingen	53
Hva kartlegges	54
Leseferdighet	54
Skriveferdighet	55
Atferd	55
Hvordan tilrettelegges undervisningen for eleven før kartleggingsresultatene foreligger	56
Samarbeid i avdekkingsfasen	58
7. Tiltak	60
Tiltak relatert til lesing	60
Tiltak relatert til skriving	60
Tiltak knyttet til organisering av undervisning	61
Hvem har ansvar for utforming og gjennomføring av tiltak	62
DEL 5: AVSLUTNING	64
8. Avsluttende kommentarer	64
Referanseliste	65

INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling og temaets aktualitet

Nesten all faglig læring i skolen baserer seg på at elevene er i stand til å lese og skrive, og opplæring i dette hører følgelig til skolens viktigste oppgaver (Høien & Lundberg, 2000). Læreren sin innsikt i den normale utviklingsprosessen og kunnskap om lese- og skriveutviklingen blir således et av de viktigste pedagogiske verktøyene. Når det dukker opp mistanker om at en elev kan ha problemer med utviklingen av lese- og skriveferdighetene, er det i tillegg viktig at skolen har gode rutiner for å avdekke hvorvidt vanskene er til stede eller ei, og for å finne ut på hvilke områder eleven eventuelt har problemer. Iverksetting av tilpassede tiltak for elever som viser seg å ha lese- og skrivvansker, er også signifikant i lærernes arbeide.

Lyster (1998) påpeker at vi i dag har solide kunnskaper om hvilke faktorer som synes å være risikofaktorer med tanke på lese- og skriveutviklingen. Vi vet også at lese- og skrivevansker i stor grad kan forebygges, og at det er viktig at de avdekkes så tidlig som mulig. På bakgrunn av dette temaet ønsket jeg å rette søkelyset mot lærernes arbeid i forbindelse med elever som kan ha lese- og skrivevansker. Jeg ville se nærmere på prosessene som foregår, fra lærernes mistanker vekkes, til hvordan de jobber for å finne ut om mistankene er berettiget. Og sist, men ikke minst; hvilke tiltak benytter de seg av hvis lese- og skrivevanskene skulle vise seg å være reelle?

Mine problemstillinger blir da som følger:

- *Hvordan arbeider et mindre utvalg lærere i barneskolen for å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene?*
- *Hvilke tiltak iverksetter de hvis de finner ut at elevene har slike vansker?*

I hvilken grad lærere samarbeider med andre i forbindelse med dette arbeidet, var også noe jeg hadde til hensikt å finne ut mer om. Jeg hadde på forhånd en ide om at lærere kan kategoriseres i tre grupper: ”solospilleren”, ”nullspilleren” og ”lagspilleren”. ”Solospilleren” karakteriseres av at han jobber med både avdekking og iverksetting av tiltak på egen hånd. ”Lagspilleren” søker derimot å samarbeide med foreldre, kolleger, ledelse, etater som PPT og Barne- og Familietjenesten, spesialpedagoger, logoped og andre fagpersoner. Typisk for

”nullspilleren” kan være en underminerende og avvisende holdning til lese- og skrivevansker, at arbeidet i forbindelse med lese- og skrivevansker hos elevene overlates til andre, og en ”vent og se - innstilling”.

1.2 Oppgavens oppbygging

Jeg har valgt å dele inn oppgaven i fem hoveddeler. Del 1 inneholder det teoretiske grunnlaget og forankringen for oppgaven. Basert på relevans for problemstillingene, presenterer jeg først teori om lesing og skriving, lese- og skriveutvikling, lese- og skrivevansker, forekomst av lese- og skrivevansker, sekundærvansker, kartlegging og pedagogiske tiltak. Fordi oppgaven handler om hva et mindre utvalg lærere gjør for å avdekke lese- og skrivevansker og hvilke tiltak de iverksetter, presenterer jeg også teori knyttet til læreres mestringsforventninger. Del 2 omhandler valg av metode, prosessen i forbindelse med datainnsamlingen, og betraktninger omkring oppgavens validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og etikk. I hoveddel 3 presenteres resultatene i to deler: A og B. Del A dreier seg om første problemstilling *”Hvordan arbeider et mindre utvalg lærere i barneskolen for å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene”*, mens del B omfatter data relatert til andre problemstilling: *”Hvilke tiltak iverksetter de hvis de finner ut at elevene har slike vansker”*. Oppgavens del 4 inneholder oppsummering og drøfting av data sett i lys av problemstillingene, teorien, og tanken om læreres rolle som solo- eller lagspillere. Masteroppgavens del 5 består av avsluttende kommentarer.

DEL 1: TEORETISK GRUNNLAG

1. TEORIER OM LESING OG SKRIVING

1.1 Hva er lesing

Lesing kan defineres på ulike måter i ulike sammenhenger, men det er vanlig å betrakte lesing som et produkt satt sammen av ordavkodning og forståelse (Lyster, 1998). Avkodningen kan beskrives som den tekniske komponenten i lesningen, der man via skriftspråkets regler og prinsipper har til hensikt å tyde hvilket ord som står skrevet. Denne prosessen innbefatter også både bokstavering, lydering og lesning av stavelser, hvilket er både tidkrevende og omstendelige fremgangsmåter. I tillegg har man den automatiserte ordgjenkjennelsen, som kjennetegner en god leser og som er en effektiv leseprosess.

Selve forståelsen av det man har lest, er en prosess knyttet opp til kognitive evner. Det dreier seg om å dra slutninger og tolkninger fra det man har lest, og sette det i sammenheng med egne erfaringer og oppfatninger. (Høien & Lundberg, 2000)

Ordavkodning er en kompleks ferdighet som bygger på flere komponenter, blant annet ferdigheter, evner og kunnskap innenfor fonologisk og ortografisk bevissthet og ordforråd. Bevissthet om skrift, og kunnskap om begreper som dreier seg om skrift, utgjør en form for grunnkompetanse som barn må ha for å kunne erverve seg leseferdigheter. Herunder ligger også forståelsen av at det skrevne ordet symboliserer det talte ordet, og at talte ord, tanker og ideer også kan presenteres via skrevne ord i rekkefølge fra venstre til høyre og adskilt med mellomrom. I denne basiskompetansen inngår dessuten forståelsen av at hvert ord består av bokstaver, og at bokstavene har egne navn og representerer fonemer (enkeltlyder) i talte ord (Vellutino, 2003).

Å inneha alfabetisk kunnskap dreier seg også om å ha evnen til å skille mellom hver enkelt bokstav i skrevne ord, at man kan sette i sammenheng bokstaver eller bokstavkombinasjoner med en spesifikk lyd, og at man ut fra dette kan trekke sammen lydene som bokstavene symboliserer og ”lydere” seg frem til ordene. Denne lesemetoden er ofte kalt fonologisk avkodning, da den baserer seg på tolkning av ordets lydbilde (Høien & Lundberg, 2000). Basale kognitive evner, som det fonologiske minnet og evnen til å sette i sammenheng verbal og visuell informasjon, ligger også til grunn for ferdighetene innenfor ordavkodningen.

Fonologisk bevissthet handler om barnets forståelse av at et talt ord er bygget opp av mindre lydenheter. Forskning har i de siste tiår vist at barn som er i stand til å se at ord kan bestå av flere komponenter, som evner å segmentere ord i lyder, og som behersker det å manipulere lydenhetene i et ord, har lettere for å lære seg sammenhengen mellom lyd og bokstav, og lettere lærer seg fonologisk ordavkodning (Bråten, 1996). Høien og Lundberg (2000) viser til forskning som sier at barn som innehar liten fonologisk bevissthet ved skolestart, anses for å befinne seg i en risikogruppe hva angår lese- og skriveutviklingen.

Bevissthet om mønstrene og regelmessighetene som kjennetegner det ortografiske systemet, er også med på å utgjøre ordavkodingsferdighetene. Dette kan i norsk språk for eksempel være at man har kjennskap til bokstavkombinasjoner som forekommer ofte og hvordan man uttaler disse (Høien & Lundberg, 2000).

1.1.1 Lesestrategier

I Høien og Lundberg (2000) påpekes det at ordavkodning kan foregå via flere forskjellige strategier, men at dersom ordet presenteres alene er det hovedsakelig to strategier som benyttes; ortografisk eller fonologisk lesing. Er ordet derimot satt i en sammenheng, kan leseren også dra nytte av de holdepunktene som gis via teksten. Uansett har de to strategiene den viktigste rollen i forhold til resultatet av avkodningen. Gode lesere bruker strategiene automatisk, men mange svake lesere behersker dem ikke.

Den fonologiske strategien brukes når man skal avkode et nonord eller et ord som er ukjent. Fonologisk bevissthet handler om barnets forståelse av at et talt ord er bygget opp av mindre lydenheter, og fonologisk lesing innebærer at man avkoder med utgangspunkt i mindre bokstavsegmenter. Man koder om segmentene lydmessig, og knytter lydene sammen til en helhet som gjør at man kjenner igjen ordet (Høien & Lundberg, 2000). Første trinn på veien til å utvikle fonemisk bevissthet knyttes opp mot det å være oppmerksom på de større, lydmessige enhetene, som stavelser og rim. Neste utviklingstrinn er nådd når man er bevisst på de enkelte lydene i et ord; de minste fonologiske enhetene (Lyster, 1998).

Til tross for at den fonologiske strategien gjør leseren kapabel til å lese og uttale nye ord, er den likevel tidkrevende. Dette gjør avkodningen for sakte for arbeidsminnet, og er til hinder for en effektiv leseforståelse (Høien & Lundberg, 2000).

Via den ortografiske strategien avkoder man ordet umiddelbart fra ordets bokstavsekvens til dets fonologi og mening. En forutsetning for at man skal kunne benytte denne strategien er at man har sett ordet mange ganger og at man har lagret det i langtidsmindet med en ortografisk identitet. For å kunne danne seg et slikt indre abstrakt bilde av ordets stavemåte, og beherske ortografisk strategi, må man inneha solid bokstavkunnskap. Alle bokstavene og de ulike posisjonene de er plassert i er selvsagt viktig ved ortografisk lesing, men avkodingen effektiviseres ved at de plasseres i overordnede strukturer, som for eksempel bøyninger, endinger, stammer og bokstavrekker som er typiske i visse posisjoner. Denne bevisstheten om mønstrene og regelmessighetene som kjennetegner det ortografiske systemet, er med på å danne grunnlag for effektiv ordavkoding (Høien & Lundberg, 2000).

I tillegg til disse to strategiene kan analogstrategien benyttes for å aktivere ordets fonologi. Da gjenkjenner leseren typiske bokstavsekvenser som går igjen i mange forskjellige ord, som for eksempel i *nål* og *mål*. Det faktum at man gjenkjenner deler av ordet umiddelbart gjør det unødvendig å lydere hele ordet, og letter avkodingen (Høien & Lundberg, 2000).

1.1.2 Hva er skriving

Flem & Finbak (2005) snakker om at det er vanlig å skille mellom meningsbærende innhold og de rent tekniske ferdighetene i teorier om skriveprosessen. Den tekniske delen av skrivingen omhandler selve stavingen. Via rettskrivning oversetter vi det talte ord til skrevne ord. Meningsaspektet ved skriveprosessen handler om at den som skriver benytter seg av sine kunnskaper, og via dem danner et budskap og formidler noe til leseren. I tillegg påpeker Finbak (2004) at motoriske ferdigheter og fysiske bevegelser når man skriver for hånd eller på pc, også er en del av skriveprosessen.

1.1.2.1 Skriveutvikling

Skriveutviklingen kan i likhet med staveutviklingen også deles inn i fire stadier.

De to første stadiene kalles *pseudoskriving* og *logografisk – visuell* skriving, hvor barna leker at de skriver, og hermer etter bokstavtegn. (Høien & Lundberg, 2000). Barnet har ikke oppdaget sammenhengen mellom bokstavene og de forskjellige lydsegmentene som det talte ordet består av (Flem & Finbak, 2005).

Det tredje stadiet er det *alfabetisk – fonemiske*, hvor barnet har begynt å utvikle en forståelse av det alfabetiske prinsippet. Det analyserer språklydene/fonemene i de talte ordene, og

skriver dem gjerne med store bokstaver. Jo flinkere barnet blir til å lese, jo bedre behersker det også å dele opp ordene i fonemer. Det tas lite hensyn til grammatikk og skriftspråklige regler, og ordene skrives oftest lydrett. Gradvis utvikles en forståelse for at en og samme språklyd kan staves med forskjellige bokstaver, og at enkelte bokstavkombinasjoner forekommer oftere enn andre. Det er ikke uvanlig at barnet skriver kun deler av ordene når de befinner seg på dette stadiet i skriveutviklingen, og ofte er det vokalene som utelates. Et eksempel kan være at barnet staver ”DN” i stedet for ”DEN”. Dette kan skyldes at konsonanten ”D” har vokallyden ”E” i seg, og at barnet derfor reduserer bokstavinnholdet i stavingen av ordet. En annen grunn til utelatelse av vokaler, kan være at konsonantene er mer informasjonsbærende, og at de lettere trekker til seg barnas oppmerksomhet hva det analytiske angår (Høien & Lundberg, 2000). Etter hvert som barnet får en økende kunnskap om reglene for forbindelsene mellom grafemer og fonemer, vil det i løpet av dette stadiet av skriveutviklingsprosessen beherske staving av lydrette ord stadig bedre (Flem & Finbak, 2005).

Det fjerde stadiet er det ortografisk – morfemiske, og nå begynner barnet gradvis å beherske korrekt staving av også ikke – lydrette ord. Det har fått en forståelse av at ords stavemåte ikke kun avgjøres ut fra de forskjellige fonemsegmentene det er bygd opp av, men i tillegg også er bestemt ut fra rettskrivningsregler og ortografiske prinsipper. Staveferdighetene automatiseres gradvis, og informasjon om ordenes stavemåte er lagret i skriverens mentale ”leksikon”. Barnet er i stand til å hente frem denne informasjonen på en rask og effektiv måte når det skal stave (Flem & Finbak, 2005).

1.1.3 Hva er lese- og skrivevansker

Termen ”lese- og skrivevansker” benyttes ofte som et overordnet begrep, som omfatter alle personer som av ulike grunner ikke har oppnådd de forventede ferdighetene hva angår lesing og skriving (Rygvdal, 1999). I samlebegrepet kan det inngå problemer av både emosjonell, pedagogisk, kognitiv og dyslektisk art. Dysleksi kan også kalles for spesifikke lese- og skrivevansker. Det henspiller til at lese- og skrivevanskene har sammenheng med selve lese- og skriveprosessen, mens generelle lese- og skrivevansker derimot kan skyldes andre årsaker. Slike utenforliggende grunner kan være hyppig skolebytte de første årene, dårlig kvalitet på undervisning eller forstyrrende klasse miljø. Disse faktorene kan også føre til lese- og skrivevansker, men dette er ikke elevens iboende egenskaper. Lese- og skrivevansker som

oppstår som følge av for eksempel slike miljøfaktorer, faller ikke under karakteristika for dysleksi (Lyster, 1998).

1.1.3.1 Definisjon

Lyon (2003) definerer dysleksi på denne måten:

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

Basert på denne definisjonen kan man si at dysleksi er en nevrologisk betinget, spesifikk lærevanske. Diagnosen dysleksi kan ikke settes kun på grunnlag av nevrologiske tester, selv om man har funnet nevrologiske avvik hos mennesker med dysleksi. Karakteristisk ved dysleksi er vanskeligheter med å stave og avkode, og problemer med automatisk ordgjenkjenning. En svikt i det fonologiske systemet er bakgrunnen for disse vanskene. I sterk sammenheng med dette finner vi også grunnproblemer som forsinket språkutvikling, dårlig artikulasjon, svekket korttidsminne og benevnelsesvansker. Vansker med å dele opp ord i fonemer, problemer med å holde fast språklig materiale i korttidsminnet, svak beherskelse av ordleker som innebærer manipulering eller ombytting av språklyder, samt problemer med å gjenta, lese og skrive nonord, er også typiske vansker for mennesker med dysleksi (Høien & Lundberg, 2000).

Et annet typisk trekk ved dysleksi, er at lese- og skrivevansken er vedvarende og alvorlig. Dette nevnes ikke i Lyons definisjon. Høien & Lundberg (2000) konkluderer med at vansken aldri vil forsvinne, selv om dyslektikere via trening kan oppnå en tilfredsstillende lese- og skriveferdighet. Deres forenklete og forkortede versjon av begrepet dysleksi sier at:

Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet.

Lærevansken opptrer uventet ut fra personens generelle evnenivå eller den opplæring som ligger til grunn. Hvis det har vært betydelig avvik mellom elevens intelligens og vedkommendes lese- og skriveutvikling, har det vært vanlig å gi eleven diagnosen dysleksi. Denne teorien er kjent som diskrepansteorien, men har minkende støtte i dag da det ikke finnes empirisk forskningsgrunnlag som gjør at man kan hevde at mennesker med lav intelligens ikke kan ha dysleksi (Høien & Lundberg, 2000).

At den spesifikke lærevansken ikke er forventet med tanke på den opplæringen som eleven har fått, hviler på at eleven ikke leser effektivt til tross for at tilfredsstillende opplæring og undervisning er gitt (Lyster, 1998).

1.1.3.2 Primære kjennetegn

Rettskrivingsvansker og problemer med ordavkodning er de to hovedkjennetegnene ved dysleksi. Avkodning av ord er en ferdighet som bygges opp over tid, og som gjør leseren kapabel til å gjenkjenne og uttale ord, og oppfatte dets meningsinnhold. Når ordavkodningsferdigheten har blitt automatisert, kan kognitive ressurser frigjøres til leseforståelsesprosessen. Leseforståelse er en høyere kognitiv prosess, som gjør at leseren kan hente meningen ut av teksten, reflektere og trekke konklusjoner ut fra den. Ordavkodning og leseforståelse henger nært sammen, og en svikt i avkodningen vil derfor virke negativt inn på leseforståelsen (Høien & Lundberg, 2000).

Lesevanskene kan gi seg utslag ved at man har problemer med å gjøre om bokstavtegn til lyder, å trekke bokstavene sammen til ord, og å kjenne igjen ord som helheter. Dette kan føre til at man får vansker med å opparbeide seg et stort ordforråd, og til dårlig leseforståelse. Når man har problemer med å avkode hvert enkelt ord, blir det lite fokus på tekstens meningsbærende innhold og dermed lavere forståelse av hva den handler om. Det blir vanskelig å forstå, lære og huske hva man leser (Bråten & Strømsø, 2007).

Andre primære symptomer på dysleksi, er problemer med å lese og skrive såkalte nonord (ord uten betydning/meningsinnhold), og med å gjenta lange nonord. Det er vanskelig å dele opp hele ord i enkelte språklyder/fonemer, og det er utfordrende å beherske ordleker der man for eksempel manipulerer eller bytter om språklyder. Videre er det et karakteristisk problem å lagre språklig materiale i korttidsminnet. Den fonologiske svikten kan også komme til uttrykk

ved at barnet snakker i et sakte tempo, av og til med en mindre tydelig uttale av ordene (Høien & Lundberg, 2000).

Høien og Lundberg (2000) sier at lesevaner generelt alltid vil etterfølges av rettskrivingsvaner, og at vanskene med å stave riktig er betydelig mer resistente. De refererer til forskning som sier at dyslektikere svært sjelden oppnår det ortografisk – morfemiske skrivestadiet, hvor det mentale leksikonet er veletablert, skriveren har opparbeidet seg solid kjennskap til morfologiske strukturer og skrivingen er automatisert, sikker og rask. Gode ferdigheter i staving avhenger av kunnskap om de morfologiske reglene i skriftspråket, og det synes som at elever med betydelige stavevaner ikke spontant gjenkjenner og benytter seg av morfologiske prinsipper for staving. De tenderer mot en vedvarende bruk av fonologisk rettskrivingsstrategi (Elbro, 1990). En svikt i det fonologiske systemet vil hindre effektiv koding og gjenkalling av de segmentene som ord er bygd opp av. Man får vanskeligheter med å huske ordenes riktige stavemåte, og problemer med å memorisere ordenes ortografiske informasjon i leksikon. Stavingen blir ineffektiv da man bruker uforholdsmessig mye energi på å tenke gjennom hvordan hvert enkelt ord skal staves, og skrivingen blir anstrengende. I neste omgang fører fokuset på selve stavingen til at man glemmer det man ønsket å uttrykke.

Dyslektikers rettskriving preges av varierende typer skrivefeil, og feilene forekommer hyppigere enn hos personer som leser og skriver normalt (Høien & Lundberg, 2000).

1.1.3.3 Utbredelse/ forekomst

I læreplanen *Kunnskapsløftet* for grunnskolen og videregående opplæring, vektlegges det at elevene innenfor alle fag skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig, lese, regne og beherske bruk av digitale verktøy (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006: 39). Forskning viser at cirka 20 prosent av elevene som er ferdige med grunnskolen, går ut av tiende trinn uten å ha tilegnet seg de grunnleggende lese- og skriveferdighetene (St.meld. Nr. 30, 2003 – 2004). Tall presentert av Dysleksiforbundet viser at omtrent 5 prosent av befolkningen har dysleksi av alvorlig grad (dysleksiforbundet.no, 2011).

Utdannings- og forskningsdepartementet var oppdragsgivere for gjennomføringen av ALL – prosjektet (Adult Literacy and Life Skills) i Norge, hvor man kartla leseferdigheten i aldersgruppen mellom 16 og 65 år. Undersøkelsen er gjennomført i cirka 20 land. Funnene

viser blant annet at mellom åtte og ni prosent av voksne i aldersgruppen 16 – 65 år skårer på det som er definert som laveste nivå på en skala hvor de måler leseferdigheter i forhold til prosatekster og dokumenttekster. Omkring 24 prosent skårer på nest laveste nivå, og sammenlagt har en tredjedel av den voksne befolkningen i Norge en leseferdighet som internasjonale eksperter definerer som utilstrekkelige i forhold til de krav dagens hverdags- og arbeidsliv stiller til lesing (Egil Gabrielsen, 2005).

1.1.3.4 Kartlegging av vanskene

Det finnes et bredt utvalg kartleggingstester beregnet til bruk for å avdekke lese- og skrivevansker. Noen er tilpasset bruk i grupper, mens andre er individualiserte. De gruppebaserte er gjerne grovmaskede, mens de sistnevnte kan være finmaskede og diagnostiserende.

Carlsten leseprøve er en grovmasket kartleggingsprøve, og består av en leseprøve, en diktat og en egenvurdering av lese- og skriveferdighetene samt vurdering av behov for veiledning og hjelp. Den kartlegger leseforståelse, lesehastighet, rettskriving og språkkunnskap. Carlsten leseprøve kommer i versjoner tilpasset alle klassetrinn, og er beregnet som klassetest gjennomført en gang hvert halvår like etter semesterstart (Carlsten, 2002).

Ordkjedetesten er en grovmasket, kort og lett gjennomførbar test som kan foretas både i grupper og som en individuell test. Den kan benyttes til å vurdere elevenes avkodings- og ordgjenkjenningsferdigheter, gi en oversikt over den lesetekniske ferdigheten, og brukes som screeningtest for å finne ut om det kan være snakk om mulige lese- og skrivevansker hos elevene. Testen er beregnet brukt på elever fra 3. til 10 klasse (Høien & Lundberg, 2000).

Språk 6 – 16 er en screeningtest av språkvansker beregnet for elever fra 6 til 16 år. Den inneholder tre obligatoriske tester som omhandler setningsminne, begreper og ordspenn. I tillegg suppleres disse av tre tester som angår fonologi, grammatikk og lesehastighet. Den gir innsikt i elevenes generelle språkferdigheter, og i hvorvidt ferdighetene er aldersadekvate. Testen gir også informasjon om elevenes fonologiske minne (Ottem & Frost, 2005).

Arbeidsprøven er utviklet av Bredtveit Kompetansesenter, og er beregnet til bruk for skoler. Den er ment som et verktøy for lærere og spesialpedagoger, og resultatene kan eventuelt tolkes i samarbeid med rådgiver fra PPT. Arbeidsprøven inneholder forskjellige oppgaver for

å avdekke språklige ferdigheter. I tillegg er dynamisk kartlegging implementert, som en metode for å knytte kartleggingen sammen med tiltak. Den gir lærere mulighet til økt innsikt i og kunnskap om lese- og skrivevanskene hos elevene, og inneholder prøver som er nødvendige for å tilpasse undervisningen (Duna et al., 2003).

LOGOS er en diagnostisk, pc – basert test, og har tre forskjellige oppgavesett beregnet for elever i 2. klasse, 3. til 5. klasse, og 6. til 10. klasse samt voksne. Den består av en mengde deltester som kartlegger både lytteforståelse, leseforståelse, leseflyt, avkodingsferdighet, begrepsforståelse, rettskrivingsvansker og delprosesser av avkodingsstrategiene. Testen gir grunnlag for en mer nøyaktig diagnose av lesevanskene. Den inneholder dessuten en mengde forslag til tiltak for å forbedre leseferdigheten (Høien, 2007).

Aston Index er en diagnostisk prøve beregnet for barn i alderen 6 – 12 år, samt for voksne med lese- og skrivevansker, og er et hjelpemiddel for observasjon og vurdering av språk-, lese- og skrivevansker. Den gir grunnlag for vurdering av auditiv og visuell persepsjon og minne, språk, motorikk og lateralitet. Basert på dette gir den et grundig inntrykk av elevenes lese- og skrivevansker, og kan være et nyttig hjelpemiddel i arbeidet med å tilrettelegge og tilpasse undervisningen (ppt-materiell.no, 2011).

ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) er en diagnostisk prøve som kartlegger spesifikke kognitive evner, og gir informasjon om kommunikasjons- og læringsferdigheter. Den er beregnet til bruk for barn i alderen 4 til 10 år, og er ansett som et godt hjelpemiddel i arbeidet med å både avdekke og forebygge språk- og lærevansker. Prøveresultatene vises via en funksjonsprofil, og en ujevn funksjonsprofil kan tyde på spesifikke lærevansker. ITPA – prøven kan fortelle noe om på hvilke områder individuelt tilpassede tiltak bør iverksettes (ppt-materiell.no, 2011).

WISC – R (Wechsler Intelligens Scale for Children - Revised) er en intelligenslest beregnet for barn fra 6 til 16 år. Testen er velegnet for å gi et riktig bilde av den generelle kognitive utviklingen hos elever som har lese- og skrivevansker, og kan gjennomføres uten forbetninger om gode lese- og skriveferdigheter. Testen er bygd opp av en rekke delprøver som gir informasjon om elevenes evne til ordforståelse, tallbehandling, tallhukommelse, resonnering samt visuospatiale ferdigheter. Forskning viser at dyslektikere har en generelt dårligere skåre på testens verbale del enn på utføringsdelen (Høien & Lundberg, 2000).

STAS (Standardisert Test i Avkodning og Staving) er en test som måler avkodings- og staveferdigheter, og som er normert til bruk fra 2. klasse til og med 10. klasse. Den inneholder et sammenligningsgrunnlag for hvor godt elevene leser i forhold til både yngre, jevnaldrende og eldre, og gir en profil over elevenes styrker og svakheter i forhold til lese- og skriveferdigheter (Klinkenberg & Skaar, 2001).

1.1.3.5 Hvilke pedagogiske tiltak anbefales av forskere

Alder, ressurser, elevenes utviklingsnivå, kulturelle og sosiale vansker, og om det er snakk om generelle eller spesifikke vansker, er faktorer som gir forskjellige utgangspunkt for hvilke tiltak som bør iverksettes for elever med lese- og skrivevansker (Lyster, 1998).

Barn som opplever lese- og skrivevansker bør få hjelp så tidlig som mulig, og læreren må sørge for at lese- og skriveaktiviteten ikke stopper opp. Det aller beste er å drive forebyggende arbeid slik at vanskene ikke får utvikle seg, og det er absolutt ikke noen løsning ”å ta tiden til hjelp” (Lyster, 1998).

Elever med lese- og skrivevansker har ofte liten leselyst og mangel på lesemotivasjon, noe som virker negativt inn på leseutviklingen. For å bli en god leser er det viktig å lese mye, og gode tiltak som skaper motivasjon og leselyst er derfor viktig. Det er signifikant at tekstene som barnet skal lese tilpasses utviklingsnivået barnet befinner seg på, og at leseøvingen gjerne skjer sammen med en voksen som kan lese i kor med barnet, og gi veiledning og prate om både tekstens meningsinnhold og ordenes oppbygging (Lyster, 1998).

Forskning viser at undervisning som legger vekt på en fonologisk tilnærming er mer velegnet enn en som fokuserer på kontekst og meningssammenheng. Spesielt gjelder dette i forhold til utvikling av avkodings- og staveferdigheter (Lyster, 1998). Studier har i de siste tiår vist at barn som er i stand til å se at ord kan bestå av flere komponenter, som evner å segmentere ord i lyder, og som behersker det å manipulere lydenhetene i et ord, har lettere for å lære seg sammenheng mellom lyd og bokstav, og lettere lærer seg fonologisk ordavkodning (Bråten, 1996).

Videre viser studier at den mest effektive intervensjonen for svake lesere, innebærer en kombinasjon av fonologisk bevissthetstrening og lese- og stavetrening. Dette hjelper elevene

til å automatisere omkodingsferdighetene når lyd skal kodes om til bokstav eller motsatt. I forhold til elever med spesifikke vansker, har de stort utbytte av undervisning som vektlegger språklig bevissthet, og da spesielt fonologisk bevissthet, samtidig med aktiviteter knyttet til lesing og staving (Lyster, 1998).

Elever med lese- og skrivevansker har ikke nødvendigvis vanskeligheter med bokstavinnlæringen, og heller ikke større problemer med å lære de vanlige kombinasjonene av bokstav og lyd. Men det neste steget er å lære de lydene som ikke samsvarer med et bokstavtegn, som for eksempel fonemene skj, ng, og kj. Disse grafem- fonem-korrespondansene må undervisningen vektlegge kraftig. Elevene må også lære seg å kjenne igjen konsonantopphopninger (for eksempel pr, tr, kr), og vite hvordan de uttales. Veldig viktig er dessuten vektleggingen av arbeidet med å gjenkjenne bokstavsekvenser som forekommer ofte, både endelser, forstavelser eller midtsekvenser. Analogstrategien kan være nyttig å benytte i dette arbeidet. En metode som har vist seg å være effektiv for mange svake lesere, er å arbeide med såkalte ”ordfamilier”. Ord som inneholder samme bokstavsekvens, tilhører samme familie, eksempelvis ordene ”lår”, ”sår”, ”går”. Eleven må lære at det er et system i ordgjenkjenningen, og at kunnskapen må brukes bevisst (Høien & Lundberg, 2000).

Dyslektikere har nytte av tidlig identifisering og tidlig hjelp. Kartlegging spiller en viktig rolle i identifiseringsarbeidet. For at passende tiltak skal iverksettes, må man kartlegge elevens ortografiske og fonologiske strategier, i tillegg til alfabetisk innsikt og forståelse. Man må kontrollere at hørsel og syn ikke er svekket, samt vurdere om språk, språkforståelse, sosiale og emosjonelle faktorer, oppmerksomhets- og konsentrasjonsevne samt generelt evnenivå kan være faktorer som virker inn på lese- og skriveferdighetene. Det er i tillegg til et solid fonologisk grunnarbeid, også viktig at de får direkte undervisning, at de befinner seg i et godt læringsmiljø, at de får multisensorisk stimulering og at de opplever mestring, overlæring og automatisering. Betydningen av å lykkes er meget viktig. Elevene har ofte erfart lite utbytte forbundet med tidligere innsats, og kan mangle innsatsvilje i lese- og skrivearbeidet. Lærernes utfordring blir å finne et undervisningsopplegg som gir et balansert forhold mellom innsats og utbytte. Det må ikke være så lett at det blir kjedelig, eller så vanskelig at utbyttet oppleves som dårlig sett opp mot innsatsen eleven har gjort. At læreren har god innsikt i både elevens læreforutsetninger og interesser, er en forutsetning for å kunne finne det riktige balanseforholdet (Høien & Lundberg, 2000).

Bruk av tekniske hjelpemidler kan være meget effektivt for å fremme lese- og skriveferdigheten hos elever som har lese- og skrivevansker. Det er utviklet en rekke dataprogrammer til hjelp for lese- og skrivesvake elever. De finnes i varierende utførelser, og med mange muligheter for å tilpasse etter individuelle behov. Spesielt nyttig med slike programmer er at oppleggene kan justeres fortløpende i takt med elevens progresjon, at de gir fortløpende informasjon og tilbakemeldinger til eleven om resultatene sine, og at de har ubegrensede muligheter for å trene via repetisjon (Høien & Lundberg, 2000).

1.1.3.6 Sekundære problemer som følge av lese- og skrivevansker

Med begrepet sekundærvansker, siktes det til vansker som oppstår som en konsekvens av lese- og skrivevanskene.

En kan ofte observere lav selvoppfatning hos elever med lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2000). En elev kan ha oppfatninger om seg selv på mange forskjellige områder, og disse trenger ikke nødvendigvis å stå i et årsaksforhold til hverandre, men det er fare for at en elev som opplever faglig mislykkethet i skolen vil komme til å overføre sin oppfatning av å komme til kort også i andre situasjoner på andre arenaer (Lyster, 1998). Mennesker med lav selvoppfatning har flere symptomer på sviktende mental helse sammenlignet med andre grupper. Det kan gi seg utslag i symptomer som magesmerter, hodepine, depresjoner, stress og angst. Lavt selververd, følelse av hjelpeløshet, og lave forventninger om mestring er andre typiske sekundære symptomer (Skaalvik, 1998).

Å leve med lese- og skrivevansker er krevende, og arbeidet med skolefagene er en større utfordring for elever med lese- og skrivevansker enn for elever som ikke har slike problemer. De opplever ofte mangel på mestring og får negative erfaringer i forbindelse med lesing og skriving. Til tross for at de jobber hardt og yter en høy innsats, er det fare for at de likevel ikke lykkes (Bru, 2008). Derfor kan skolen utgjøre en arena hvor elever med lese- og skrivevansker kan utvikle sekundære symptomer av både emosjonell og kognitiv art (Skaalvik, 1998). Forskning viser videre at som gruppe har elever med lese- og skrivevansker økt risiko for å utvikle atferdsmessige og emosjonelle problemer sammenlignet med barn som ikke har slike vansker (Bru, 2008)

De fleste barn reagerer med å forsvare seg selv og sin selvoppfatning hvis denne blir truet. Hvis de erfarer at de ikke innfrir forventningene i den faglige utviklingen i skolen, kan

klassiske reaksjonsmønstre for å skåne selvoppfatningen være for eksempel vegring mot skolearbeid. Ved å la være å gjøre hjemmelekser eller å unnlate å løse oppgaver som blir gitt på skolen, oppnår eleven en tilsynelatende både umiddelbar og lettvinnt løsning på problemene. Det er bedre for selvoppfatningen hvis man forklarer det å ha mislyktes ved at man ikke har prøvd ordentlig, enn ved at man har forsøkt og ikke mestret oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I lengden fører dette til en forverring av de opprinnelige vanskene. Andre reaksjoner på lave forventninger om mestring kan være støyende og utagerende adferd, innagerende adferd, eller skulk. Uansett skal endringer i elevens atferd tas på alvor, blant annet fordi de kan være en viktig indikator på en truet selvoppfatning som følge av faglig utilstrekkelighet (Lyster, 1998).

2. TEORI OM LÆRERES MESTRINGSFORVENTNINGER

Forskning viser at læreres forventninger til egen mestring spiller en stor rolle i forhold til både undervisningen og elevenes utbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Bandura (1997) definerer forventning om mestring som en persons vurdering av hvor godt vedkommende er i stand til å planlegge og gjennomføre visse handlinger som er påkrevd for å mestre bestemte oppgaver. Han forklarer hvordan erfaringer med å mestre danner presedens for mestringsforventninger i forskjellige situasjoner, og hvordan mestringserfaringer influerer på oppgavevalg, innsats og utholdenhet. Teorien om mestringserfaring omhandler også hvilke kilder som påvirker mestringsforventninger.

Dette er teori som er meget relevant i forhold til denne oppgavens problemstillinger. Hvilke forventninger lærerne har til egen mestring kan påvirke hvordan de jobber med å avdekke lese- og skrivevansker, og hvilke tiltak de iverksetter hvis elevene viser seg å ha slike vansker. Læreres forventning til egen mestring kan i tillegg være bestemmende for om de arbeider som solo-, null- eller lagspillere. Sentralt for oppgaven er derfor forskning på læreres mestringsforventninger, og de konsekvenser lærernes mestringsforventninger har for lærernes praksis. I det følgende vil jeg ta for meg hva begrepet mestringsforventning innebærer, betydningen av mestringsforventninger, hva som er kildene til mestringsforventninger, samt hva forskning sier om læreres mestringsforventninger.

2.1 Begrepsdrøfting

Bandura trekker et skille mellom begrepene *efficacy expectations* og *outcome expectations*. Førstnevnte er de forventninger man har om å kunne fullføre en oppgave, mens sistnevnte

omhandler hva man tror vil komme til å skje dersom man greier eller ikke greier oppgaven. Positive konsekvenser av handlingen kan være skryt eller anerkjennelse, mens negative følger kan være en følelse av å ikke mestre eller å få korreksjoner og tilsnakk. Man vurderer disse konsekvensene før man bestemmer seg for å gjøre en oppgave. Man kan gjøre oppgaver som man regner med å mestre, og avstå fra oppgaveløsning man har lave mestringsforventninger til, for å unngå de negative konsekvensene ved et eventuelt nederlag. Dette har innvirkning på menneskers syn på om en oppgave er verdt å utføre; er resultatet verdt innsatsen (Bandura, 1997)?

2.1.1 Betydningen av forventning om mestring

Bandura (2006) sier at menneskers forventninger til egen mestring, og hvordan de betrakter seg selv, kan ha stor innvirkning på hvilke mål de setter seg og hvordan de klarer å innfri disse. Menneskets tro på seg selv influerer på hvordan man reflekterer, hvordan man har det, hvordan man motiverer seg og på ens adferd. Hvilke forventninger man har i forhold til egne evner til å mestre noe, påvirker både hvilke ambisjoner man har og hvilke mål man setter seg. De påvirker i tillegg om man betrakter sin egen fremtid med et positivt eller negativt syn. Har man høy forventning til egen mestring, vil man kunne sette seg mål og gå aktivt inn for å nå dem. Har man lav mestringsforventning, og liten tro på at man vil klare måloppnåelsen eller gjennomføringen av en handling, vil man unngå å prøve. Lav mestringsforventning kan føre til depresjoner eller stress, fordi man mangler troen på at man kan påvirke sitt eget liv.

2.1.2 Hvordan forventning om mestring påvirkes

En persons mestringsforventninger kan påvirkes på flere måter, og man kan ifølge Bandura (1997) gå ut fra fire hovedkilder til mestringsforventning:

Sterkest påvirkningskraft har ens egne mestringsopplevelser, eller autentiske mestringsopplevelser. De utgjør bevis på hvorvidt man besitter de forutsetningene og evnene som er nødvendige for å mestre en oppgave. Å lykkes fører til økt tro på seg selv, mens det å mislykkes avleder svekket tro på seg selv. Har man behersket en oppgave, får man tro på at man kan klare en til også.

Forventninger om å mestre påvirkes også av andre mennesker, og regnes som den andre hovedkilden til mestringsforventning. Sammenligning med for eksempel kolleger, klassekamerater og konkurrenter er vanlig. Man får et inntrykk av hvor dårlig eller god man

er, ved å vurdere egne resultater opp mot andres. Man kan også bli motivert til å forsøke å løse en oppgave selv, hvis man ser at andre greier det. Resonnementet blir da: ”hvis han greier det, gjør nok jeg det også”. Sammenligningen kan også fungere på motsatt vis; man tror man vil feile hvis man ser at andre gjør det. Det er vanlig å velge seg rollemodeller; personer man vil sammenligne seg med. Handlingene våre påvirkes ut fra observasjoner om hva disse rollemodellene mestrer eller ikke. Disse rollemodellene brukes som modeller i vår egen læring, og denne andre hovedkilden til mestringsforventning kalles derfor også modelllæring.

Den tredje hovedkilden til forventning om mestring er verbal overtalelse. Overtalelse kan tolkes som et tegn på hvordan andre vurderer en selv. Hvis en elev opplever overtalelse av læreren i en situasjon der eleven har lav mestringsforventning, kan eleven tolke det slik at læreren har tro på at han skal greie å løse oppgaven, og at læreren vurderer eleven positivt. Hvis overtalelsen medfører økt innstas og mestringsopplevelser som følge av dette, kan mestringsforventningene styrkes. På den annen side viser Skaalvik og Skaalvik (1996) til forskning som tyder på at det er lite trolig at verbal overtalelse vil ha varig innvirkning på mestringsforventninger, og at det bare bør benyttes i kontekster der økt innsats gir store muligheter for mestringsopplevelser etter kort tid.

Den fjerde hovedkilden til mestringsforventninger er fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Eksempler på slike reaksjoner kan være hjerteklapp og angst, og kan tolkes som at man ikke mestrer en situasjon og derav gi en følelse av inkompetanse. I situasjoner hvor slike følelser utløses, vil man ha lave mestringsforventninger. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan påvirke handlinger både direkte og indirekte. Har man tro på at man kan håndtere utfordrende og vanskelige situasjoner, fremkaller man ikke nedbrytende tanker. I motsatt fall kan tankeretningen og kvaliteten av tenkningen bli negativ, og man blir mindre fokusert på problemløsningen (Bandura, 1990).

I skolesammenheng er det en forutsetning at undervisningen tilpasses elevene, at de har individuelle læringsmål, og at mestringskriteriene har sammenheng med hver enkelt elevs mål, hvis elevene skal kunne få mestringserfaringer. For at det skal bli en positiv prosess, må elevene få arbeide med oppgaver og lærestoff som de har forutsetninger for å mestre, og med en individuelt tilpasset arbeidsform og grad av selvstendighet (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

2.1.3. Hva sier forskning om læreres mestringsforventninger

Forskning har vist at læreres forventning til egen mestring har stor betydning for både undervisningen og for elevenes læringsutbytte. Skaalvik & Skaalvik (2007) viser til forskning som sier at lærernes mestringsforventninger har innvirkning på blant annet planleggingen av undervisningen og hvilke undervisningsstrategier de bruker, hvorvidt lærerne tenderer til å henvise elever til utredning for spesialundervisning, elevenes prestasjoner og motivasjon, elevenes holdninger og selvoppfatning, og hvilke holdninger lærere har til endringer og innovativt arbeid. Det er også vist en tydelig sammenheng mellom læreres forventning til egen mestring og utbrenthet, samt tendensen til å slutte i læreryrket før man har oppnådd pensjonsalderen.

Læreres arbeid er sammensatt, og mestringsforventningene kan variere i forhold til hvilke oppgaver lærerne står overfor. Lærere kan ha forskjellig grad av mestringsforventning i forhold til om det gjelder for eksempel organisering av elevarbeid, motivasjon av elevene, formidling av fagstoff, individuelt tilpasset opplæring, og kollega- og foreldresamarbeid. Læreres mestringsforventning kan også variere i forhold til kontekst og situasjon. Hvilke forventninger læreren har til å formidle fagstoffet kan for eksempel variere fra en klasse til en annen, eller i forskjellige situasjoner i den samme klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Skaalvik & Skaalvik (2007) refererer til forskning som sier at autentiske mestringserfaringer er regnet som den viktigste av de fire hovedkildene til mestringsforventninger. Læreres opplevelse av å mestre undervisningen kan derfor anses som den viktigste kilden til lærernes mestringsforventninger. Det er av stor betydning at lærere som opplever lav mestring i en gitt gruppe får hjelp til å endre situasjonen og mestre den. Man kan også anta at lærersamarbeid kan bidra til økte mestringsforventninger. Samarbeid øker ofte kapasiteten, og via samarbeid kan man også få mulighet til å observere lærere som lykkes i situasjonen eller klassen. Signaler som gir lærere opplevelse av at andre har tro på dem, kan også tenkes å ha positiv innvirkning på mestringsforventningene. Slike signaler kan være ros, oppmuntring, tillit og støtte fra kolleger, ledelse og foreldre.

Lærere med lave forventninger om mestring har en tendens til å dvele ved problemer, oppleve utfordringer som truende for selvverdet, og de tar ofte ansvar for feilslåtte planer (Bandura, 1997). Dette kan medføre usikkerhet og angst, og utløse forsvarsmekanismer, hvilket i neste rekke kan føre til at lærerne tappes for energi. Emosjonell utmattelse kan også etterfølges av

dårligere evne til å håndtere utfordringer, og til lavere mestringsforventninger i forhold til undervisningssituasjonen.

Læreres arbeidssituasjon er også av en slik karakter at lave forventninger om mestring kan antas å være spesielt stressende, av den grunn at de lett kan ledsages av forventninger om problemer med disiplinen, lavere prestasjoner hos elevene og muligheten for problemer i forhold til foreldrene (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Læreres mestringsforventninger kan også sees i sammenheng med kollektive mestringsforventninger. Kollektive mestringsforventninger kan betraktes som normgivende målsettinger for kollegiet, og som flertallet av lærerne på en skole arbeider for å nå. Dette kan stimulere elevenes engasjement og ha innvirkning på deres innsats og resultater, og slik kan hver enkelt lærer erfare at det er mulig å nå høye mål. Dette kan bidra til styrking av hver enkelt lærers mestringsforventninger. Kollektive mestringsforventninger kan også influere på den enkeltes forventninger om mestring via modell-læring. En slik effekt vil sannsynligvis være spesielt sterk på skoler hvor lærerne arbeider organisert i team (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

DEL 2: METODE

3. METODE

I følgende kapittel vil jeg redegjøre for mitt valg av forskningsmetode, samt presentere utvalget og gjennomføringen av datainnsamlingen. Til slutt viser jeg hvordan jeg har forsøkt å sikre undersøkelsens validitet, reliabilitet og etikk.

3.1 Den kvalitative metode

Hvilken metode man bør benytte, avgjøres i stor grad av forskningsspørsmålet (Vedeler, 2000). Som vist tidligere er min problemstilling:

- *Hvordan arbeider et mindre utvalg lærere i barneskolen for å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene?*
- *Hvilke tiltak iverksetter de hvis de finner ut at elevene har slike vansker?*

For å få svar på problemstillingen var det hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ studie. Kvalitativ forskning er basert på innhenting av informasjon via observasjon, samtaler eller intervju (Postholm, 2005). Det kvalitative intervjuet er særdeles velegnet til å skaffe innsikt i informantenes egne tanker, følelser og erfaringer (Dalen, 2004). I tråd med dette mente jeg at det kvalitative intervjuet var velegnet som metode for å finne svar på mine forskningsspørsmål. Formålet var å fremskaffe så beskrivende og fyldig informasjon som mulig om hvordan informantene jobbet for å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene, og hvilke tiltak de iverksatte. Jeg ønsket å benytte en metode som ville gi hver enkelt informant anledning til å beskrive sine opplevelser, erfaringer og betraktninger, og få muligheten til å utdype og klargjøre sine perspektiver på sitt arbeid med lese- og skrivevansker

3.2. Utvalg

Jeg mente at jeg ville få et godt datagrunnlag hvis jeg intervjuet åtte lærere. Det ville gi meg et utvalg som var håndterbart med tanke på blant annet tidsbruk i forhold til transkriberingsarbeidet og analysen (Dalen, 2004). Samtidig kunne størrelsen på utvalget danne et godt datagrunnlag og være en god basis for en eventuell kategorisering av informasjonen (Postholm, 2005).

3.2.1 Utvalgskriterier og innhenting av informanter

Valg av informanter ble basert på fire kriterier. Det første kriteriet var at lærerne skulle ha lærerutdanning. Dette for å sikre at informantene hadde så lik utdanningsbakgrunn som mulig. Det andre kriteriet var at informantene skulle ha minst ti års arbeidserfaring fra barneskolen. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å samle data fra lærere som har bred erfaring med lese- og skrivevansker i forhold til ulike elever. Videre ønsket jeg å samle data fra informanter som arbeider i ulike kommuner og fylker, samt ved skoler med både høyt og lavt elevantall.

Hensikten bak disse to utvalgskriteriene var at jeg i størst mulig grad ville forsøke å hente data fra informanter som ikke var påvirket av å jobbe innenfor eventuelle like skolestrukturer og rammevilkår. Jeg greide å innhente 8 informanter fra seks forskjellige skoler, og skolenes beliggenhet strekker seg fra små ”landsens” kommuner til mellomstore og store bykommuner, med dertil varierende antall elever.

Jeg innhentet informantene ved at jeg ringte rektorene på de respektive skolene jeg mente oppfylte og kompletterte utvalgskriteriene vedrørende beliggenhet og størrelse. Jeg fortalte at jeg var i ferd med å utføre en forskningsoppgave som omhandlet temaet lese- og skrivevansker, og fortalte kort om hva problemstillingen gikk ut på. Videre opplyste jeg om at jeg ønsket informanter med lærerutdanning og minst ti års erfaring fra arbeid i grunnskolen.

Rektorene videreformidlet henvendelsen min til lærerne, og jeg kontaktet dem igjen etter en uke for å høre om noen hadde respondert positivt på forespørselen min. Jeg fikk positive tilbakemeldinger fra fire skoler, og brukte noen ekstra uker på å skaffe informanter fra ytterligere to skoler. Da skoleåret snart var over, satte jeg derfor i gang med datainnsamlingen, selv om jeg i utgangspunktet hadde ønsket at alle åtte informantene hadde arbeidet ved forskjellige skoler.

3.3 Intervju

3.3.1 Intervjuform og intervjuguide

Ut fra problemstillingene mine valgte jeg en semistrukturert intervjuform, der fokus rettes mot tema som bestemmes på forhånd av forskeren. Jeg ønsket å la informantene snakke mest mulig fritt, såfremt de ikke sporet betydelig av fra tema knyttet til problemstillingene.

En intervjuguide tar for seg sentrale temaer og spørsmål, og den skal dekke de viktigste områdene som studien ønsker å belyse (Dalen, 2004). Jeg laget en intervjuguide med tretten spørsmål som jeg mente var tematisk relevante (vedlegg 2). De syv første omhandlet informantenes arbeid med å avdekke lese- og skrivevansker, og de seks neste om informantenes arbeid med pedagogiske tiltak for elever med lese- og skrivevansker.

Intervjuguiden ble i tråd med ”traktprinsippet” innledet og avsluttet med generelle inngangsspørsmål og utgangsspørsmål, for å få en gradvis tilnærming til temaet for intervjuet, samt gi muligheter for oppsummering og tilføyelser. Jeg vektla å formulere tydelige, åpne og ikke – ledende spørsmål.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av datainnsamlingen ble det inngått avtaler med informantene om at intervjuene skulle finne sted på skolene hvor de jobbet, og på tidspunkt som passet for dem. Jeg ønsket å være imøtekommende og å tilpasse meg etter deres agenda. Jeg opplyste i forkant om at jeg ville bruke båndopptaker som teknisk hjelpemiddel. Jeg forklarte at den ville hjelpe meg å fange opp alt som ble sagt, og i tillegg gi meg økt mulighet til å ha blikkontakt med lærerne og vie større oppmerksomhet til selve intervjusituasjonen. Jeg mente dette bidro til å skape en hyggeligere og mer naturlig og avslappet atmosfære.

Intervjuene ble gjennomført over en periode på fem uker. Seks av intervjuene fant sted på fire forskjellige skoler. To av intervjuene ble foretatt via telefon, hvorav den geografiske avstanden var årsak til at det ikke var mulig å møtes ansikt til ansikt. Samtlige informanter var veldig engasjerte, og svarte både detaljert og utdypende på spørsmålene jeg stilte. Samtalene fløt lett, og jeg følte at informantene var bekvemme i situasjonen. Jeg forsøkte å gi den rom for å tenke seg godt om når de svarte, og de virket ikke stresset hvis det dukket opp ”stille stunder”.

Telefonintervjuene kunne ha blitt en utfordring i forhold til dette, da det er lettere å misoppfatte stille pauser når man ikke ser hverandre. Jeg fortalte derfor informantene på forhånd at slike pauser kunne oppstå, fordi jeg ville gi dem god tid til å tenke seg om før de svarte, og ikke ønsket å avbryte dem eller forstyrre tankegangen.

3.4 Databearbeiding

3.4.1 Transkribering av intervjuene

Totalt hadde jeg omtrent åtte timer med lydopptak som skulle overføres til skriftlig tekst. Jeg valgte å utføre transkriberingen selv, noe som viste seg å være veldig tidkrevende. Det var spesielt utfordrende å føre inn lydopptakene fra tre av informantene, fordi de hadde en svært ulik dialekt enn min egen, og det var tidvis krevende å oppfatte hva de sa. Jeg hadde avtalt med informantene at jeg kunne ta kontakt i etterkant av intervjuene hvis det var noe jeg lurte på i forbindelse med det de hadde sagt, og jeg benyttet meg av den muligheten ved tre anledninger.

I transkripsjonen valgte jeg å gjengi alle uttalelser i form av bokmål, da dette bidro til å sikre informantenes anonymitet og begrenset muligheten for å avsløre hvem som har bidratt med å gi data. Ingen navn på informanter eller skoler er nevnt.

3.4.2 Analyse av data

Da jeg startet arbeidet med å organisere datamaterialet i mer tilgjengelige enheter og hovedtemaer, tok jeg utgangspunkt i en analysemodell presentert av Kvale (2005). Analysemodellen kan betraktes som en fenomenologisk basert meningsfortetning, og brukes i forbindelse med kvalitative studier. Det er en femtrinnsmetode, og resultatene befinner seg trolig et sted mellom teoridrevet og datadrevet analyse, fordi jeg har brakt med meg en teoretisk forforståelse inn i forskningens tematikk. Intervjuguiden min og de forskningsspørsmålene jeg har stilt har også vært med og påvirket både det jeg har sett etter, og hvordan jeg har delt inn temaene i kategorier.

Analysemetodens første trinn er å forsøke å få et bilde av helheten. Jeg leste gjennom hvert enkelt intervju flere ganger, og forsøkte å danne meg et helhetsinntrykk og et bilde av hva hver enkelt informant ønsket å formidle.

Det andre trinnet dreier seg om å bestemme de naturlige ”meningsenhetene” som kommer til syne i intervjuene. Jeg forsøkte å identifisere typiske trekk og karakteristika i materialet, og prøvde å se dimensjoner i dataene.

Tredje trinn går ut på at man så tydelig og enkelt som mulig skal forsøke å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten. Jeg brukte intervjuguiden og

forskningsspørsmålene mine som veiledere i dette arbeidet. Resultatet ble at meningsenhetene ble brutt ned og delt inn i tre hovedkategorier, alle med undergrupperinger. Hovedkategoriene jeg fant var:

”Hvordan får informantene mistanker til at elevene har lese- og skrivevansker?”

”Hvilke tiltak iverksetter de for å bekrefte eller avkrefte mistankene sine?”

”Hvilke tiltak iverksetter de hvis de finner at elevene har lese- og skrivevansker?”

I fjerde trinn undersøkte jeg meningsenhetene sett i lys av det spesifikke formålet med studien min, og tok utgangspunkt i problemstillingene:

- *Hvordan arbeider et mindre utvalg lærere i barneskolen for å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene,*
- *Hvilke tiltak iverksetter de hvis de finner ut at elevene har slike vansker?*

Det dukket opp temaer, opplevelser, hendelser, erfaringer og utsagn under de tre hovedkategoriene, og disse ble definert, kodet og satt i undergrupper som jeg syntes var hensiktsmessige og dekkende i forhold til forskningsområdet. Disse kategoriene representerer fellestrekk hos informantene, og er hverdagsbeskrivelser med relevant betydning. De ville jeg knytte opp mot teorien i drøftingen.

Analysens femte og siste trinn, går ut på å flette sammen temaene som kommer frem i intervjuene til deskriptive utsagn. Jeg markerte og valgte ut sitater og utsagn som kunne bidra til å presentere og kaste lys over de funnene som ble gjort i forskningen. Disse sitatene representerer informantene og er deres stemme utad, men det er viktig å huske på at dette er gjort basert på mine prioriteringer.

3.5 Kvaliteten i kvalitativ studie

For å styrke kvaliteten i studien min, lot jeg alle intervjuene ta utgangspunkt i en intervjuguide. Slik sikret jeg at alle viktige tema ble tatt opp. Ved behov stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Videre har jeg forsøkt å løfte frem informantenes stemme i oppgaven, ved å bruke sitater både i datapresentasjonen og drøftingen.

3.5.1 Validitet

Begrepet validitet henspeiler til hvorvidt en metode undersøker det den faktisk er ment å undersøke. Er forskningen gyldig?

For å øke validiteten i min studie, vektla jeg å stille informantene tydelige spørsmål, for å forhindre at informantene skulle misforstå hva jeg spurte om. At jeg hadde formulert åpne spørsmål i intervjuguiden, sørget også for at jeg ikke påvirket svarene eller ledet informantene frem til svar de trodde jeg ville ha. Åpne spørsmål kunne også bidra til at jeg fikk informasjon jeg på forhånd ikke hadde tenkt over, men som var relevant for problemstillingene.

Jeg brukte båndopptaker under gjennomføringen av intervjuene, og jeg transkriberte intervjuene selv. Dette kunne redusere muligheten for feiltolkninger, og sikre en korrekt nedtegnelse av datamaterialet.

3.5.2 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet viser til hvor pålitelige målingene var ved målingstidspunktet.

Pålitelighet kan oppnås ved bruk av en klar og systematisk prosess, og verifiseringen av arbeidet er en viktig bestanddel (Kvale, 2005).

For å sikre reliabiliteten i oppgaven, har jeg forsøkt å tydeliggjøre forskningsprosessen. Jeg forklarer hvordan jeg har benyttet metoder, og jeg redegjør for i hvilken grad datamaterialet kan ha blitt påvirket av feilkilder og subjektivitet.

Påliteligheten kan også vurderes ut fra at jeg la vekt på å stille åpne og ikke – ledende spørsmål i intervjuene, og at informantene ga tydelig inntrykk av å være engasjerte, oppriktige og komfortable i intervjusituasjonen. Dette indikerer at de kom med sanne uttalelser.

3.5.3 Generaliseringsproblemer og teoriens rolle

I forbindelse med en kvalitativ studie er det problematisk å snakke om generalisering. Jeg kan ikke si at de resultatene jeg kom frem til gjelder for alle lærere eller en større populasjon. Mine funn er gyldig for et mindre utvalg lærere. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i en analytisk generalisering, hvilket innebærer at jeg forsøker å generalisere mine konkrete empiriske resultater opp mot en mer overordnet, allerede eksisterende teori.

Postholm (2005) påpeker at vi må benytte teori for å finne frem til og analysere data, og at den danner grunnlag for de begrunnelser vi gir. Teorien har innvirkning på hele forskningsprosessen. Min studie har en forankring i teori om lese- og skriveutvikling, om lese- og skrivevansker, sekundærvansker som følge av lese- og skrivevansker, og teori som

viser den betydning lærerens mestringsforventninger har for hans/hennes arbeid med elevene. Jeg forberedte store deler av oppgavens teoridel før jeg startet arbeidet med utarbeidelsen av intervjuguiden, og datainnsamlingen. Eksisterende teori om emnene hjalp meg til å finne ut hvilke spørsmål jeg ønsket at informantene skulle besvare. Jeg var også forberedt på å måtte supplere med annen relevant teori i studien i tilfelle informantene mine tok opp temaer jeg på forhånd ikke hadde forventet.

3.5.4 Etiske forhold

Man har et viktig ansvar for å overholde etiske retningslinjer når man benytter informanter i forskningsstudier. Deltakerne må i forkant av datainnsamlingen få så grundige og nøyaktige opplysninger som mulig om hensikten med studien, hva slags type aktiviteter som skal gjennomføres i denne forbindelse, hvordan materialet skal samles inn og hvem som skal få adgang til det (Postholm, 2005). Disse hensynene måtte jeg tydeliggjøre for forskningsdeltagerne slik at det ikke eksisterte tvil om verken forskningsprosessen eller håndteringen av materialet jeg samlet inn.

For å innhente samtykke på en etisk forsvarlig måte, ga jeg derfor forskningsdeltagerne forhåndsinformasjon om hvilket tema problemstillingen min dreier seg om. Jeg ga ut samtykkeskjema med informasjon om studiens hensikt, om at deltagelsen var frivillig, at dataene jeg samlet inn ville behandles konfidensielt, at de kun ville benyttes i forbindelse med min aktuelle studie, at jeg ville anonymisere resultatene og at deltagerne når som helst kunne trekke seg fra studien. Jeg informerte også deltagerne om at dataene ville makuleres og slettes fra datamaskinen etter at de var transkribert, analysert og tolket. Personvern var for meg viktigere enn muligheten til å la andre forskere få tilgang til mitt datamateriale for eventuell bruk, etterprøving eller generalisering. Som privatperson har jeg dessuten begrensede muligheter til å ivareta datamaterialets sikkerhet utover den tiden forskningsarbeidet pågår.

Deltagerne i studien fikk også muntlig forhåndsinformasjon om hvordan arbeidet etter datainnsamlingen ville foregå, slik at de ikke skulle få urealistiske forventninger til hvordan det endelige resultatet ble lagt frem. Jeg informerte dem om at de kunne få skriftlig versjon av intervjuene etter fullført transkribering, og at de skulle få et eksemplar av forskningsoppgaven da den var ferdigstilt.

Søknad om godkjenning av studien ble sendt inn til NSD, og godkjenning ble mottatt før datainnsamlingen begynte.

DEL 3: EMPIRI

4. RESULTATER

Resultatene fra intervjuene vil her presenteres i to hoveddeler.

Første del har jeg valgt å kalle ”avdekking”, som er svar på den første problemstillingen; *Hvordan arbeider et mindre utvalg lærere i barneskolen for å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene.* Jeg viser via tre underkapitler hvordan informantene får mistanke om at elevene kan ha lese- og skrivevansker, hvordan de arbeider for å bekrefte eller avkrefte mistankene sine, og hvordan undervisningen legges til rette før det foreligger et resultat fra kartleggingen. Den andre delen av datapresentasjonen kaller jeg ”tiltak”, som er svar på den andre problemstillingen: *Hvilke tiltak iverksetter de hvis de finner at elevene har slike vansker?* Disse resultatene er gruppert i to hovedpunkt: ”Tiltak knyttet til forbedring av ferdigheter”, og ”Hvem har ansvar for utforming og gjennomføring av tiltak”.

DEL A: AVDEKKING

- *Hvordan jobber et mindre utvalg lærere i barneskolen for å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene?*

4.1 Hva vekker informantenes mistanke om at elevene har lese- og skrivevansker

Informantene forteller at de kan få mistanker om at elevene har lese- og skrivevansker ut fra elevenes leseferdighet, skriveferdighet, atferd, og muntlig kommunikasjonsferdighet. Konsentrasjonsvansker, uoppmerksomhet, dårlig kortidsminne, dårlige visuelle og motoriske ferdigheter, hyppig feillesning, lav lesehastighet, dårlig leseforståelse og skrivefeil som er uventet i forhold til opplæringen elevene har fått, er alle faktorer som gir informantene grunn til mistanker.

4.1.1 Leseferdighet

Sakte progresjon i leseutviklingen er hos samtlige informanter en viktig grunn til mistanke om lese- og skrivevansker.

”Det første som slår meg som bekymringsfullt og mistenkelig, er når elevene blir hengende etter og ikke helt klarer å få sammen ordene. Det går sent med å knekke koden, og om de har knekt den så går det liksom sakte fremover. Selv om de kanskje øver like mye som de andre elevene, så blir de likevel hengende etter. Det er kanskje det som slår meg først.”

To av informantene sier at lese- og skrivevanskene ikke nødvendigvis viser seg i løpet av de laveste trinnene på barneskolen, men kommer til syne når lesing og skriving skal fungere som et verktøy for innhenting og formidling av kunnskap:

”Av og til skjer det jo at elever kan følge leseutviklingen ganske bra opp til tredje – fjerde trinn, men så kan det hende at når de kommer på mellomtrinnet så reagerer man på at leseferdigheten er dårlig, at den har stagnert, på en måte. En vil etter hvert merke at elevene ikke har tilstrekkelig gode lesestrategier til å takle fagstoff og lese større mengder tekst lenger opp i trinnene, når de kommer i fjerde og femte og.. vi ser veldig ofte at den overgangen fra fjerde til femte blir veldig tøff for en del i forhold til det å tilegne seg fagstoff.”

Det at elevene forsøker å lære leselekser utenat er nevnt som en viktig grunn til mistanke av fire informanter. Det begynner gjerne med at elevene forsøker å gjette seg frem til ord ut fra bilder, og at de prøver å huske enkeltsetninger i forbindelser med illustrasjoner i lærebøkene. Etter hvert som de blir eldre, puffer de stadig lengre og lengre tekster som en strategi for å skjule lesevanskene.

Manglende gjenkjenning av bokstavene, og at elevene glemmer hvilken lyd som hører til hvilken bokstav, er noe fem av informantene trekker frem. Det er særlig i første og andre trinn informantene er spesielt oppmerksomme på dette. Fra tredje trinn og oppover er det mistenkelig hvis elevene har veldig lav lesehastighet, hvis de leser mye feil, stokker om på bokstaver og speilvender småord, leser feil av bokstavene b og d og p, og/eller ikke greier å lese stavelser/oppfatte det minste meningsbærende morfemet.

En av informantene trekker frem sviktende korttidshukommelse som en grunn til mistanke om lese- og skrivevansker. Hvis elevene ikke husker det de har lest, mener informanten at de formelle kartleggingsprøvene kan avdekke en sviktende minnefunksjon.

”.. de formelle kartleggingsprøvene omhandler jo ganske mange tema, og når de får laget.. Det er jo ofte en sviktende minnefunksjon da, og det er jo et alarmsignal. Skole i dag handler jo om å huske vet du. Og er det en svikt i minnefunksjonen så er det ikke mye håp, for å si det sånn. Kartleggingen avdekker jo sånt.”

En annen informant sier at mistankene vekkes når elevene ikke viser leseforståelse. Informanten snakker om at elevene leser på autopilot, uten å registrere sammenhengen i teksten og betydningen av hver enkelt setning.

”.. når du spør dem etterpå om hva de har lest, så vet de det ikke. De har bare rent teknisk gjennomført lesingen, men de har ingen anelse om hva de har lest. Dette er jo et av de viktigste trekkene.”

4.1.2 Skriveferdighet

Sammenblanding og/eller manglende gjenkjenning av bokstaver, er faktorer som påpekes av seks av informantene. De forventer at elevene etter innlæringsperioden skal være i stand til å huske formene på bokstavene og skrive dem riktig, i overensstemmelse med lydbildet som tilhører dem.

”At de bruker andre bokstaver, og blander sammen æ, ø, y, eller bruker andre bokstaver; særlig i – de skriver di i stedet for de, og det kan også være d, e, æ, ø, y. Det er spesielt de siste bokstavene i alfabetet de roter med. At by kan bli til bø eller bå.”

Tre av informantene sier at det gir grunn til mistanke om lese- og skrivevansker dersom elevene skriver i feil retning, utelater eller speilvender bokstaver, eller har rettskrivningsvansker og problemer med tekstoppbygging.

”Hvis en elev lenger opp i trinnene har veldig mye stavefeil i skrivningen sin, så er det jo viktig å følge med. Stavefeil som tilsynelatende er vanskelige å få bukt med; eleven lærer tydeligvis ikke hvordan ordene skrives, det vil jo være et tegn. Og likedan med friskrivning; ser du at en elev sliter veldig med å lære seg hva som er begynnelsen på en historie eller hvordan ei historie skal være oppbygd; begynnelse, mellomdel og slutt, ikke sant, altså strever veldig med oppbyggingen av enkel tekst og ikke greier å strukturere noe som helst; det er jo også et sånt tegn som en bør observere tidlig.”

4.1.3 Muntlig kommunikasjonsevne

To av informantene trekker frem elevenes evner til å uttrykke seg muntlig. De mener det er grunn til mistanke hvis barna har et fattig ordforråd i forhold til hva som kan forventes på alderstrinnet:

”Og så hører man jo samtaler de har i samlingsstunden, for eksempel; noen greier greit å fortelle om hva de har gjort i helga eller om ting de skal gjøre.. og så har du noen som ikke kan det. Som ikke har begrep, eller ord, eller.. og da blir det jo så man har litt ekstra fokus på den eleven.. uten at du reagerer

sånn brått, kanskje, men du begynner å tenke at det kan være noe som gjør at de mangler.. der og er jo ungene forskjellige da, ikke sant; noen har jo veldig mye inni seg selv om de ikke gir uttrykk for det. Men det er litt sånne ting som gjør at man følger litt ekstra med.”

At barna snakker utydelig eller med knappe ordelag og korte setninger, kan også være grunn til mistanke om lese- og skrivevansker:

”Du hører det jo på språket også da. Det er jo når hver enkelt snakker det; ved håndsopprekking, eller når vi sitter i en gruppe eller sirkel. Man hører jo hvordan de formulerer seg, lengden på setningen, om det bare er enstavelsesord.. Jeg hører på hvor rikt språket er, og hvorvidt det er forståelig. Det er jo ofte at vi merker det litt på uttalelsen også. De kan jo for eksempel snakke både utydelig og lite distinkt. Det kan jo også være språkproblemer på det viset at det kan være logopedisk, men sånt vil jo ofte være oppdaget på forhånd da. Men jeg synes språkrikdom, eller mangel på sådan, er et tydelig tegn.”

4.1.4 Atferd

Tre av informantene påpekte oppførsel som en faktor som bidro til å vekke mistanker om lese- og skrivevansker hos elevene. De mente at mangel på konsentrasjon, uoppmerksomhet i læringssituasjoner, liten utholdenhet under oppgaveløsning og unnvikende atferd kunne være tegn som ga mistanker om lese- og skrivevansker. I dialogen mellom lærerne og elevene, og i muntlige undervisningssituasjoner, mente de også at det kunne dukke opp mistenkelige aspekter. Konsentrasjonsvansker i klasserommet, flakkende blikk når de ble snakket til, og svekkede ferdigheter i forhold til sosial interaksjon var slike elementer. De observerte om elevene kommuniserte godt med andre elever, og om de aldersadekvat klarte å uttrykke seg godt både verbalt og med kroppsspråk.

En av disse tre informantene påpekte i tillegg hvordan mangel på mestringsopplevelser kan virke inn på atferden:

”Det er jo det med at de er ukonsentrerte, uinteresserte, de føler det vel fort selv, når de ikke mestrer ting. Da blir de utrygge, og da blir det plutselig ikke artig lenger. Ikke interessant heller.”

Kort oppsummering av årsaker til mistanker om lese- og skrivevansker:

- Sakte progresjon i leseutviklingen, eller at den stagnerer
- Forsøk på å lære leselekser utenat
- Problemer med bokstavinnlæringen

- Lav lesehastighet, hyppig feillesing, vansker med å oppfatte det minste meningsbærende morfemet
- Dårlig leseforståelse
- Svekket korttidsminne
- Rettskrivingsvansker/hyppige stavefeil
- Problemer med tekstopbygging
- Skriver i feil retning, utelater eller speilvender bokstaver
- Fattig ordforråd
- Feil/utydelig artikulasjon, knappe ordelag og korte setninger ved muntlig kommunikasjon
- Konsentrasjonsvansker, uoppmerksomhet, lav utholdenhet ved oppgaveløsning
- Unnvikende atferd, problemer med sosial interaksjon

4.2 På hvilket tidspunkt vekkes informantenes mistanke

To av informantene sier at mistankene vekkes på første trinn, når elevene har vanskeligheter med å huske og å gjenkjenne formen på bokstaver. De mener det er for tidlig å forvente at elevene skal kunne skrive alle bokstavene på første trinn, men elevene bør kunne huske lyden til bokstavene når de ser dem. Informantene repeterer bokstavinnlæringen i andre trinn, og begynner å bruke bokstavene mer i skriftlig arbeid. De mener det da er mistenkelig hvis elevene leser feil på kjente lyder i enkle ord, strever med å lese stavelser, og henger etter i innlæringen sammenlignet med de andre i klassen eller ut fra hva som er forventet i forhold til opplæringen.

En tredje informant sier at mistankene vekkes på første trinn hvis elevene ikke klarer å rime, hvis de ikke greier å lytte ut første lyd i ord, å kappe stavelser eller å huske bokstavene. Det samme gjelder for andre trinn, i tillegg til at informanten blir mistenksom hvis elevene generelt strever med å lese og skrive ord.

Den fjerde og femte informanten sier at tidspunktet for når mistankene vekkes, avhenger av elevenes vansker sett i forhold til alderen. På første trinn trekker de frem ukonsentrasjon, uoppmerksomhet, dårlig korttidsminne, visuelle og motoriske ferdigheter i tillegg til vansker med bokstavinnlæringen. På andre trinn er det mistenkelig hvis elevene strever med å finne rimord, kappe stavelser, og/eller lytte ut første og siste stavelse i ord. På tredje trinn påpekes lav lesehastighet, hyppig feillesing, speilvending av småord eller sammenblanding av bokstavene B og D og P i avkodingen.

De siste tre informantene sier at de tenker at ungene modnes forskjellig og at elever som henger litt etter i lese- og skriveutviklingen kanskje bare er ”litt sene”. Hos disse informantene vekkes mistankene litt senere:

”.. men hvis de henger langt etter i tredje klasse.. det trenger jo ikke å være lese- og skrivevansker, men det er et signal om at jeg må være årvåken. Da kan jeg få mistanker ja.”

En annen sier: *”jeg tror at vi får mistanker.. noen ganger så oppdager vi det jo ikke! Selv om de har lese- og skrivevansker så oppdager vi det kanskje ikke før de kommer i fjerde eller femte trinn. For du tror at det kan være umodenhet eller at de kan være litt sene, og det er jo klart at vi befinner oss jo alle sammen et sted på en ganske vid skala.. så det er ikke så lett.”*

En av disse informantene uttalte at det er viktig å erkjenne at ikke alle barn lærer ting like raskt, og at man må kunne se ting an. Man må være bevisst på at ungene modnes i forskjellig tempo, og at det har innvirkning på læringskurven deres:

”Det første skoleåret.. jeg er en av dem som mener at da hører de fremdeles hjemme i barnehagen. De har mer bruk for å leke og være barn. Det er stor forskjell på elevene som før i tiden begynte i første klasse da de var syv år, og på de elevene som i dag kanskje bare er fem og et halvt. Det er et hav av forskjell i modenhet. Og så skal de plutselig begynne å lære om bokstaver, hva i alle dager skal de det for? De skjønner det ikke. Så jeg tror det ligger mye rundt dette, grunnen til at noen kan mistenkes for å ha lese- og skrivevansker. At de rett og slett er for unge og umodne, og at det er så enkelt som at de behøver mer tid på seg før de er mentalt modne nok til å ta til seg lærdommen.”

To av informantene poengterer at man ikke bør utsette en elev for unødvendig kartlegging, og viktigheten av å bli mest mulig sikker i sin sak før man foretar kartleggingstester. De snakker om at det kan være en stor påkjenning for elevene, og at vi ikke vet hvilke utslag det kan gi i forhold til elevenes tanker om seg selv.

”.. vi greier kanskje ikke engang å tenke oss hvor mye det kan påvirke en unge å sitte sånn på tomannshånd med læreren og være i en testsituasjon..”

Kort oppsummering av når mistankene om lese- og skrivevansker vekkes:

- På hvilket klassetrinn lese- og skrivevanskene dukker opp, er avgjørende for om de vekker mistanker eller ikke

- Fem informanter kan få mistanker fra første trinn og oppover
- Tre informanter får mistanker fra tredje til femte trinn

4.3 Hvordan går informantene fram for å bekrefte eller avkrefte sin mistanke

Informantene forteller om forskjellige fremgangsmåter i arbeidet med å bekrefte eller avkrefte sine mistanker om at elevene kan ha lese- og skrivevansker. De konfererer med kolleger, fagpersoner innenfor PPT eller BFT, foreldrene og elevene. Det foretas observasjoner og kartlegginger av elevenes leseferdighet, skriveferdighet og atferd, og elevene kan også undersøkes for syns - eller hørselsproblemer. Hvorvidt informantene er ansvarlig for kartleggingen selv, eller om de lar andre gjennomføre den, varierer.

4.3.1 Hva inngår i kartleggingen

Informantenes kartlegging er sammensatt og foregår på flere måter. De forteller at de ser på elevenes fremgang i lese- og skriveutviklingen i forhold til de andre i klassen, og de forsøker å observere om elevene har vansker i flere fag; noe som kan indikere hvorvidt det er snakk om dyslektiske trekk eller mer generelle vansker.

Videre observerer informantene elevenes atferd i undervisningssituasjoner og i sosiale situasjoner som lek og samtale med medelever, elevenes motoriske ferdigheter, deres evne til å huske, og deres forståelse av språkleker som for eksempel innbefatter rimord.

Fire av informantene lar rådføring med foreldre og andre lærere inngå i kartleggingen, og sier at de vurderer om vanskene kanskje skyldes barnets unge alder:

”Jeg bruker tiden til å observere. Er det sånn da; er det noen grunn til mistanken? Kanskje har eleven jeg har mistanker overfor ikke fylt seks år enda, og da er det jo veldig ungt, ikke sant? Både sosialt og faglig.. Jeg spør kollegaen min; se på eleven, hør på ham, hva synes hun? Hvordan oppfører eleven seg i friminuttet? Man tar for seg alle eventualiteter, sant? Ser på alle sidene ved hele mennesket.”

Informantene vurderer og sammenligner elevenes resultater på nasjonale prøver og årlige lese- og skriveprøver som foretas på klassebasis, samt på individuelle kartleggingsprøver og diagnostiske prøver som de kan la elevene gjennomføre. Informantene benytter kartleggingsprøver som de mener er aldersadekvate, tilpasset trinnenes pensum og relevante

for elevenes vansker. Kartleggingsprøvene som brukes er Carlstens Prøve, Ordkjedeprøven, Arbeidsprøven, Språk 6 – 16, LOGOS, STAS, Aston Index, WISC og ITPA.

Fem av informantene lager egne tester for å se hvordan elevenes hukommelse fungerer, og gir elevene arbeidsoppgaver som omhandler både grammatikk, fonologi, og lesehastighet. De forsøker å avdekke på hvilket stadium progresjonen stopper opp.

To av informantene fremhever viktigheten av å ta med opplysninger om dagsformen til elevene som har skåret lavt på kartleggingsprøvene.

”Vi ser etter om det kanskje kan være noen feil vi gjorde da vi lot elevene gjennomføre testen første gang, eller er det eventuelt en dårlig dagsform som kan ha vært utslagsgivende.. eller er resultatene reelle og relaterte til vansker av noe slag?”

En annen informant mener etablering av dialog er viktig i kartleggingsarbeidet:

”Jeg prøver å få dem i tale, slik at de får avdekket seg selv på et vis. En må prøve å finne ut om det er evnene som gjør at de ikke klarer det, eller om det er at de ikke er interessert eller noe slikt. Man må jo bli kjent med dem da, på et vis.”

4.3.2 Hvem tar ansvar for kartleggingen

Informantene sørger for å observere elevenes atferd, deres evne til å uttrykke seg muntlig, hvor godt de leser, og de samler inn skriftlige arbeider som elevene har gjort.

Samtlige av informantene forteller også at de tar ansvar for å drøfte mistanker om lese- og skrivevansker med lærere, spesialpedagoger og ledelse på skolen, samt med foreldrene, men hvor tidlig de gjør dette varierer. Noen av informantene velger å vente med å drøfte sine mistanker, og ønsker å se an situasjonen på egen hånd først:

”Når jeg får mistanker så er jeg i første og andre klasse ikke så opptatt av å spørre foreldrene hvis de ikke sier noe selv, for da tenker jeg at ungen ikke trenger å utsettes for noe unødig slik at han føler seg spesiell eller begynner å tenke at han har et problem. Så da venter jeg heller litt med det. Men hvis foreldrene sier fra til meg at noen av dem har dysleksi, da er jeg oppmerksom helt fra starten.”

Seks av informantene er ansvarlige for gjennomføringen av Carlstens lesetest, og hvis noen av elevene får dårlige resultater på denne rådfører de seg med kolleger. Tre av disse seks

informantene ber skolens spesialpedagog foreta grovmaskede kartleggingstester som språk 6 – 16, ordkjetesten og Arbeidsprøven, mens de tre siste gjør det selv. Kartlegging av syn og hørsel, samt gjennomføring av diagnostiske kartleggingsprøver som LOGOS, Aston Index, WISC og ITPA lar de andre fagpersoner ta seg av.

To av disse seks informantene opplyser at de så tidlig som mulig kontakter foreldrene og PPT. De mener samarbeidet med PPT er viktig, og at deres observasjoner og kartlegginger kan gi et bredere vurderingsgrunnlag. De fire andre av disse seks informantene samarbeider også med PPT, men de kontakter dem senere i kartleggingsprosessen.

”Å få en nøytral observatør inn i bildet. Jeg synes det er en betryggelse å få dem hit, for det er jo så mye vi lærere går glipp av når vi skal undervise og hjelpe en hel klasse alene. Og får ikke tid nok til å følge med og observere den enkelte. Jeg liker gjerne å få dem hit, etter at de har fått en pedagogisk rapport og lest den først. Så de ikke bare kommer hit og skal ta en test, liksom. Det er greit det også; det er neste omgang, men kom hit og se ungen først da!”

De to siste av de åtte informantene foretar alle grovmaskede tester selv, samt mer finmaskede tester som LOGOS, Aston Index og STAS. En av disse to informantene samarbeider med logopeden i Barne- og Familietjenesten og diskuterer resultatene med denne, mens den andre sier at skolen foretrekker å jobbe med avdekkingsarbeidet på egen hånd og avventer å be om hjelp fra andre fagpersoner.

”Jeg har jo snakket om at jeg på en måte vil at vi skal gjøre det meste av utredninger og tiltak her på skolen, men det kan jo hende at vi ber Barne- og familietjenesten om å komme og ta en WISC- test da. For at vi skal be om det, er det gjerne sånn at eleven har kommet opp i fjerde trinn. Hvis vi på det stadiet ser at det er ting i forhold til elevens lese- og skriveutvikling som vi er usikre på, så kan vi kontakte dem og be både om en WISC og om at logopeden kommer inn og tar en ITPA. Dette er bare for å utelukke andre ting, eller bare for å bekrefte at mistanker kan skyldes andre ting. Men da har gjerne eleven kommet litt opp i trinnene kan du si.”

4.3.3 Hva kartlegges

Informantene opplyser at kartlegging av både leseferdigheter, skriveferdigheter og atferd inngår i arbeidet med å forsøke å bekrefte eller avkrefte mistanker om a lese- og skrivevansker hos elevene.

4.3.3.1 Leseferdighet

En informant sier at han prøver å kontrollere om eleven kan alle bokstavlydene, gjøre om alle bokstavtegnene til lyd, og skrive lydene riktig i enkle ord. Informanten sjekker videre om eleven kan lese tolyds- trelyds og firelydsord uten problemer, og gir eleven oppgaver som avdekker om han/hun blander vokalene (særlig A og Å, og Ø og Ö).

Informantene påpeker at den morfemiske kunnskapen er viktig i forhold til både skrive- og leseutviklingen, og at elevene må kunne effektivisere lese- og skriveferdighetene sine ved å greie å se mønster i ordene slik at de ikke behøver å stave alle bokstaver på nytt for hver gang de leser eller skriver et ord. Fire informanter snakker særlig om ordkjedeprøven, og viktigheten av å supplere med tester som spesielt kan vise elevens forståelse av ordoppbygging og innsikt i at ord består av stammer og endelser.

Informantene forteller også at de kartlegger elevenes leseforståelse, da svak leseforståelse kan styrke mistanken om lese- og skrivevansker. De stiller elevene spørsmål til tekstene de har lest, for å finne ut om de har skjønt innholdet

Samtlige åtte informanter opplyser at skolene der de jobber benytter seg av forskjellige former for lesetreningskurs. En av informantene forteller om kurset "Lesebres"; elevene tas ut av klassen en halvtime to ganger hver uke, og får individuelt tilpasset lesetrening. Seks andre sier at de jobber etter Nylund – modellen, hvor elevene deltar på lesekurset "Ny Start" som kan vare i seks, åtte, tolv eller tjue uker. Elevene får veiledet lesing av tekster som er tilpasset deres nivå av leseferdighet. De får kun leselekser i denne perioden, og foreldresamarbeidet er tett. Etter endt kurs evalueres elevenes fremgang i leseutviklingen. Svak progresjon styrker mistankene om lese- og skrivevansker.

"Hvordan elevene utvikler leseferdighetene sine i løpet av dette kurset, og hvor stor fremgang de har hatt etter at de har gjennomført det, kan gi oss viktig informasjon om vi har rett i mistankene om at elevene har dyslektiske problemer, eller om det "bare" er snakk om generelle vansker."

Den åttende informanten forteller at de har begynt å avholde lesekurs hvor de bruker dataprogrammet "Aski Raski".

"Vi har en fast lærer som har lesekurset, og hun bruker dataprogrammet "Aski Raski". Og da er det fire elever i gangen, som deltar på det lesekurset. Det går over åtte eller ni uker, og alle som strever er

med på dette kurset. Det favner alle elever som har behov i en eller annen grad, og er et viktig verktøy for oss når vi skal både utrede og hjelpe. Ungene synes i alle fall det er kjempeartig å være med på kurset; de synes det er innmari gøy og er veldig motiverte for det.”

4.3.3.2 Skriveferdighet

Seks av informantene samler inn skriveoppgaver fra elevene, for å se hvilke feil som eventuelt utmerker seg som typiske. Mistankene om at elevene har lese- og skrivevansker styrkes hvis elevene forveksler bokstavene B og P, A og Å, B og D, hvis de speilvender bokstaver, hvis de blander store og små bokstaver, og hvis de utelater bokstaver.

”... så ser jeg litt på om de i skriftlig arbeid får med seg alle lydene. At vokalene ikke blir borte, for eksempel. Det er ett av tegnene som styrker mistankene mine; at de ikke ser ordbildet.”

Tre av informantene benytter seg av diktatprøver for å forsøke å finne ut mer om elevenes lese- og skriveferdigheter. De bruker både ferdigproduserte diktater og lager diktater selv, der de fokuserer på ord de har jobbet mye med i undervisningen, samt høyfrekvente ord.

”Med en gang jeg får mistanke, så tar jeg noen stikkprøver. Det kan være bokstavediktat, det kan være orddiktat.. Jeg passer på å ha et lite lager, sånn at de får med jevne mellomrom, og sjekker, og så lagrer jeg dem, og så sender jeg dem med hjem også jeg, foreldre liker gjerne å få noe som blir gjort. Og så passer jeg også på å ha noe ferskt til jeg skal ha foreldresamtaler. Man blir jo så fort kjent med ungene, at man kan jo fortelle på forhånd... jeg kan jo fortelle resultatene på kartleggingsprøvene på forhånd. Det er derfor det er så godt å ha de der prøvene, fordi du blir så trygg på at dine observasjoner stort sett er riktige. En bekreftelse.”

En av informantene har laget en språklek som blir brukt for å forsøke å bekrefte eller avkrefte mistankene om lese- og skrivevansker hos elevene.

”Vi har en sånn språklek på første trinn. Der skal de først og fremst kappe stavelser, de skal lytte ut den første lyden, de skal lære seg å lytte ut siste lyd, de skal kunne telle hvor mange lyder det er i et ord og så videre. Og du har en sånn progresjon i dette, slik at man starter med enkle ting, og så går man videre i vanskegrad. Og det er en ganske grei måte å oppdage de elevene som strever.”

4.3.3.3 Atferd

To av informantene påpeker at hendelser på arenaer utenfor skolen, som for eksempel på hjemmebane, kan influere negativt på lese- og skriveutviklingen, og at de derfor forsøker å observere om vanskene ble mindre eller ga seg hvis eleven fikk det roligere rundt seg:

".. jeg tror det kan være veldig viktig det der med utenforliggende årsaker noen ganger. Det kan jo skje at unger har veldig mye forstyrrende tanker, jeg har vært borti mange elever som har strevd mye med tanker som de kanskje egentlig ikke skulle hatt noen problemer med. Det kan dreie seg om alt mulig; problemer hjemme.. samlivsbrudd, krancling.. ja spesielt det, tror jeg... Sånne ting kan gjøre at unger blir ganske "utafor" i perioder, og får gjort minimalt med arbeid og lite øving hjemme.. de har i det hele tatt vanskelig for å konsentrere seg."

4.3.4 Hvordan tilrettelegges undervisningen for elevene i forkant av kartleggingsresultatene

Fire av informantene sier at de synes det kan være vanskelig å finne ut om elevene henger etter i lese- og skriveopplæringen ut fra at de "er litt sene", eller om årsaken kan være at de har problemer av dyslektisk art. De synes kartleggingsarbeidet er utfordrende, og at det kan være problematisk å vite når man bør drøfte mistankene med andre. En av disse informantene poengterer viktigheten av å tilpasse undervisningen i den tiden man går og har mistanker om lese- og skrivevansker, og at den tilrettelagte opplæringen kan bidra til å styrke eller svekke mistankene.

"Jeg tenker at ungene har veldig forskjellig modning og innlæringstid når de er så små, så da mener jeg det er viktig med tilrettelagt undervisning hele veien oppover, og at jeg kanskje venter til fjerdeklassen med å henvise til PPT med mistanke om dysleksi. Men før den tid kommer har jeg jo prøvd med masse tilpasset opplæring og sett om det gir fremgang."

Tre av informantene forteller at de på skolene hvor de jobber, underviser med tolærer – system, og at de synes dette er en stor fordel i forhold til at de straks kan iverksette tiltak inne i klassen. De drøfter tiltak seg i mellom og med andre lærere på teamet, og samarbeider også nært med foreldrene.

"Den gode kontakten med foreldrene er veldig viktig, foreldrene er gode kilder til viktig informasjon. Det kan være at de leksene vi har gitt ungen kan være for vanskelig, at vi kan gjøre grep om å justere på vanskegraden eller på mengden. Ofte er jo foreldrene villige til å jobbe litt ekstra i forhold til tilpasset leselekse for eksempel."

Tre andre informanter uttalte at elever som hang etter i lese- og skriveutviklingen, kunne ha nytte av gruppe- eller aleneundervisning i kortere eller lengre perioder. De mener at

konsentrasjonsvansker kan være årsaken til problemene, og hvis elevene får økt fokus ved slik tilrettelegging svekkes mistankene om lese- og skrivevansker.

En annen informant sier skolen fokuserer på leselekser, og at det vektlegges ytterligere hos elever de mistenker kan ha lese- og skrivevansker, for å se om de kan få opp lesehastigheten og ordforrådet. Andre lekser kan kuttes ut etter foreldresamtykke. De trener også på høytlesing, og da foregår det i grupperom hvor elevene kan lese alene sammen med læreren.

”Vår skole er kjempegod på å ha leselekse. I første trinn så bruker vi et opplegg som heter ”Guided Reading”, hvor elevene har leselekse som spenner over en uke i gangen. Videre har alle trinn leselekse hver dag, med lesekort som foreldrene må signere daglig, som kvittering på at de har hørt eleven i leselekse hjemme. Leksen høres også på skolen hver dag. Og det der følger vi nitidig opp, slik at de som ikke er så flinke til å følge opp barnet sitt får en telefonhenvendelse fra oss hvor vi ber dem følge opp barnet sitt. ”

Kort oppsummering over hva informantene gjør for å bekrefte/avkrefte mistanker:

- De vurderer elevenes lese- og skriveferdigheter ut fra resultatene på nasjonale prøver og rutinemessige kartleggingsprøver, samt i forhold til medelever
- De benytter grovmaskede og/eller finmaskede/diagnostiske kartleggingsprøver
- De kartlegger elevenes hukommelse via egenlagde prøver eller observasjon
- De gir elevene oppgaver som omhandler både grammatikk, fonologi og lesehastighet
- De observerer om elevene har vansker i flere fag
- De observerer elevenes atferd, motoriske ferdigheter
- De observerer elevenes evne til å uttrykke seg muntlig, og deres forståelse av språkleker
- Det varierer hvor tidlig i kartleggingsprosessen og i hvilken grad informantene rådfører seg med kolleger og/eller foreldre, skoleledelse, spesialpedagoger, logopeder
- Kartleggingen av elevenes leseferdigheter omfatter bokstavkunnskap, morfemisk kunnskap, leseforståelse, avkodingsferdigheter, og bruk av lesekurs
- Informantene benytter diktatprøver, språkleker samt innsamling av skriftlig materiale fra elevene for å kartlegge skriveferdighetene
- De vurderer om lese- og skrivevanskene kan skyldes hendelser utenfor skolearenaen
- Tilpasset undervisning før kartleggingsresultatene foreligger, baseres på undervisning med tolærersystem, alene- eller gruppeundervisning, og/eller fokus på leselekse

DEL B: TILTAK

- *Hvilke tiltak iverksetter de hvis de finner at elevene har lese- og skrivevansker?*

5. Tiltak knyttet til forbedring av ferdigheter

Informantene iverksetter en mengde tiltak for å forbedre både leseferdigheter og skriveferdigheter, og i forbindelse med organiseringen av undervisningen. Informantene har i varierende grad ansvar for utformingen og gjennomføringen av tiltakene.

5.1. Tiltak relatert til lesing

Informantene ga elevene forskjellige oppgaver for å fremme leseferdighetene. De trente på lesing av rimord, de hjalp elevene å pugge ord med både lydrett og ikke – lydrett staving, og de brukte både lærebøker og oppgaver de fant på internett i undervisningen. De lar elevene lese tekster på tilpasset nivå, øver på innlæring av ordbilder, og de lager leseark med både høyfrekvente, lydrette og ikke – lydrette ord som elevene jobber med både på skolen og hjemme. To av informantene opplyste at de benyttet nettsidene gruble.net og locus123.no. Der var det mange velegnede og varierte øvingsoppgaver, og det at elevene fikk umiddelbar respons på svarene sine, var også positivt. Informantene mente det bidro til å øke elevenes motivasjon.

En av informantene hadde en elev som pugget leseleksene utenat, og læreren iverksatte trening via lesing av høyfrekvente ord, samt tilpasset leksene:

”Jeg lagde små ordkort med de hundre mest vanlige ordene, la dem i en konvolutt og sendte med ham slik at de kunne øve hjemme. Samtidig trente han på lesingen sammen med meg på skolen, og jeg ga ham litt spesielle lekser, som var litt lettere enn de andres.”

En annen informant forteller om trening på typiske konsonantsamlinger og forstavelser, i tillegg til viktigheten av mengdetrening:

”De må lære andre lesestrategier. For eksempel jobber vi mye med stavelleslesing. Og det synes jeg har fungert kjempebra. Og så jobber vi mye mot det at elevene skal lære seg å lese forstavelser som består av konsonanter. Konsonantopphopninger. De skal for eksempel gjenkjenne ordbildene av de ordene som for eksempel har konsonanter i begynnelsen, ikke sant. Det at en s og en t og en r er en lydpakke. Det er jo en viktig kunnskap for at en ikke skal begynne på nytt for hver gang en leser et ord;

at en greier å se et mønster.. det er jo en del av den ortografiske lesingen. Og når de kan det der vil lesingen gå fortere. Sånne tiltak må de som har dysleksi ha i tillegg til at de skal lese mest mulig.”

Fire av informantene intensiverte lesetreningen, og påpekte viktigheten av å samarbeide med andre faglærere og foreldrene i den forbindelse. En av de fire poengterte at foreldrene får veiledning om hvordan de kan hjelpe barnet sitt i forbindelse med leselekser:

”Hvis det er en unge som strever med å lese, som for eksempel går i tredje trinn, så setter vi i gang med sånne kraftige tiltak på lesing. De skal lese masse hjemme; vi får med oss foreldrene, vi kutter ut alt mulig annet av lekser. Det er bare lesing, lesing, lesing! Det er en veldig grei måte å få opp lesetempo på, det kan ligge store løft her.”

Fem informanter snakket om betydningen av å vektlegge leseforståelse i undervisningen:

”Vi forsøker å holde fokus på lesetrening via lesemengde. Og så vektlegger vi dessuten i stor grad leseforståelsen. Elevene skal ikke bare avkode, men også forstå innholdet i det de har lest. Vi spør og graver om tekstens mening og innhold, for å forvise oss om at de har forstått det.”

På skolen hvor en av informantene jobbet, var leselekse et i utgangspunktet forebyggende tiltak. Informanten sier at alle ungene har leselekse fra første stund når de kommer på skolen; i første klasse begynner de med leselekse sånn rundt juletider når de har lært tilstrekkelig bokstavkunnskap. I første trinn bruker de et opplegg som heter ”Guided Reading”, hvor elevene har leselekse som spenner over en uke i gangen. Videre har alle trinn leselekse hver dag, med lesekort som foreldre må signere, som kvittering på at de har hørt eleven i leselekse hjemme. Leksen høres også på skolen hver dag. Lærerne følger nitidig opp, slik at de som ikke er flinke til å følge opp på hjemmebane får en telefonhenvendelse fra lærerne hvor de ber dem følge opp barnet sitt. Informanten mente at dette systemet gir elevene bra lesetrening. Informanten ved denne skolen uttalte at elever med lese- og skrivevansker alltid tjente på å øke lesemengden, men at det ville ta mye lengre tid før resultatene vistes.

En annen informant poengterte at det er viktig for fremgangen til eleven at de får ha leseundervisning på tomannshånd:

”Den der en – til – en - undervisningen, den er kjempeviktig for en som har dysleksi. Jeg merker det på fremgangen. Når man har tre eller fire i en gruppe så rekker man ikke over alle. Det kan lett oppstå uro og uoppmerksomhet. Jeg synes altså at det er mye dårligere når det er flere i gruppa.”

Seks av informantene forteller at skolene der de er ansatt jobber etter Nylund – modellen, og at de sørger for at elever med lese- og skrivevansker meldes på lesetreningskurset ”Ny Start”. Dette kurset benyttes både for å forsøke å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene, og som et tiltak for elever som har lese- og skrivevansker.

Lesekursene foregår på den måten at elevene deles inn i små grupper, ut fra hvilket nivå de befinner seg på i forhold til leseferdigheten. De får tildelt bøker tilpasset sitt nivå, og så fokuserer man daglig på lesetrening i en periode på ca. seks til åtte uker. Andre fag nedprioriteres i denne perioden, og ungene får kun leselekser. Informantene mener elevene syntes det er positivt å være med på slike kurs:

”.. men ungene synes i alle fall at det er kjempeartig å være med på lesekurset; de synes det er innmari gøy og er veldig motiverte for det”.

5.1.1 Tiltak relatert til skriving

Tre av informantene sier at de trener på å skrive ord som inneholder lydene *kj*, *skj*, *ki*, *sk* og *j*. De øver også på riktig bruk av *o* og *å*, samt *b*, *d* og *p*. Terping på høyfrekvente ord, og øving på lydrette- og ikke- lydrette ord er også tiltak de fokuserer på.

Hjelpemiddelet LØKO brukes ofte av fire av informantene. Det består av et brett med nummererte brikker, som skal legges på nummererte plasser etter hvert som eleven besvarer oppgaver som omhandler blant annet korrekt staving. Hvis elevene svarer rett på alle oppgavene, danner brikkene et mønster når brettet snus. LØKO gir elevene variasjon i stavetreeningen, og informantene sier også at det øker motivasjonen for spesialundervisningen.

En annen informant forsøker å motivere elevene til å skrive, ved å gi dem tilpassede skriveoppgaver. Informanten lager oppgaver der elevene skal fylle inn manglende ord i tekster, og skrive tekster om tema de interesserer seg spesielt for.

Fire av informantene snakker om at bruk av pc kan være et nyttig hjelpemiddel, og at de har nytte av forskjellige dataprogrammer som er til hjelp for elever med lese- og skrivevansker. Elever som har lese- og skrivevansker får også sin egen pc. Det søker de om. Poenget med pc som hjelpemiddel er at de skal bruke retteprogrammene LingDys og LingWright i norsk og

engelsk, og kunne bruke dataen som et skriveredskap. Dataprogrammet Aski Raski er også noe disse fire informantene snakker om:

”Aski Raski – programmet hjelper meg slik at jeg kan skreddersy opplegget til hver enkelt elev. Det går inn på hvert enkelt område, og det ligger tusenvis av øvelser der på forskjellige nivå; fra bokstavnivå til tolyds, trelyds og firelydsnivå, og høyfrekvente ord og så videre. Elever helt opp til tiende trinn kan bruke det, og helt sikkert voksne også, for den saks skyld. Dette programmet er veldig nyttig for mange som sliter med lese- og skrivevansker. Det er et fint arbeidsredskapsom vi kan benytte oss av, og et godt verktøy i den daglige treningen.”

5.1.2 Tiltak knyttet til organisering av undervisning

Fem av informantene snakket om viktigheten av å få jobbe uforstyrret sammen med elevene som hadde lese- og skrivevansker. De forsøkte å gjennomføre undervisningen på tomannshånd med elevene, og hvis det grunnet ressursmangel ikke lot seg gjennomføre, prøvde de å gjennomføre spesialundervisning i så små grupper som mulig.

”Tiltakene må gjennomføres litt intensivt og i en tomanns – situasjon, for mange av disse elevene er jo slik at hvis de får fem sekunders distraksjon, så er både tankene, blikket og oppmerksomheten et annet sted med en gang. Det er en viktig forutsetning for at det skal bli vellykket; at vi kan jobbe uforstyrret i et enerom på tomannshånd. Jeg tar aldri sånn undervisning inn i større grupper. Kanskje små grupper med to, maks tre elever. Da kan det jo skje at den ene eleven skal forsøke å hevde seg over den andre; slik kan de dra en fordel av hverandre; at de trekker hverandre opp. Men vi må ikke ha en så stor gruppe at noen får anledning til å falle ut. Da bør de ikke være der, der er katastrofalt.”

En av informantene fortalte at de benyttet treningsprogrammet ”Aski Raski” for en elev med lese- og skrivevansker, og at de alltid sørget for at eleven øvde seg i enerom slik at spesialundervisningen ikke skulle bli spesielt fremtredende i klassen.

”Han satt bestandig på et eget rom da han trente, det er vi veldig vare på; at de ikke skal vise seg frem i sånne situasjoner og hvor det er åpenbart at i alle fall de andre ungene vil føle at ”åh, det der er jo sånn førsteklassearbeid”. Vi må passe oss slik at vi ikke henger dem ut på den måten.”

Kort oppsummering av informantenes tiltak knyttet til forbedring av ferdigheter:

- Fokus på avkodings- og stavetrening, og fonologisk bevissthetstrening
- Vektlegging av leseforståelse i undervisningen
- Prioritering av leselekse, samt foreldreveiledning i den forbindelse

- Elevene får delta på lesekurs
- Elevene får benytte pc som skriveredskap, samt dataprogrammer og internettsider utviklet for lese- og skrivetrening
- Gjennomføring av spesialundervisning på tomannshånd eller i små grupper
- Bruk av motiverende hjelpemidler, tilpassing av skriveoppgaver

5.2 Hvem har ansvar for utforming og gjennomføring av tiltak

Informantene samarbeider med andre i varierende grad, når tiltak skal planlegges og gjennomføres. Fire av informantene opplyser at de jobber sammen med både PPT og andre lærere, og tre av dem sier at de finner dette samarbeidet trygt og lærerikt. Den fjerde informanten uttaler:

”Ja, det PPT kommer med er absolutt matnyttig det altså, men det er jo som oftest ikke noe nytt da. Og så avhenger det selvsagt av hva slags personale de har på kontoret, for akkurat nå så er det ingen personer på PPT – kontoret som er helt oppdatert på lese- og skrivevansker synes jeg. Så noen ganger synes jeg nesten at jeg kan like mye selv. Nesten litt overlegent sagt, men.. neida, jeg er åpen for det de kommer med, og det er klart at jeg prøver å følge det så godt som mulig likevel.”

To av disse fire informantene informerer medlærere og rektor hvis kartleggingen avdekker at eleven har lese- og skrivevansker. Deretter skrives en pedagogisk rapport, som signeres av foreldrene. Den ene informanten skriver rapporten selv, mens den andre sier at skolens spesialpedagog skriver den. Rapporten sendes PPT, som bes komme og foreta kartleggingsprøver. Deretter følger videre tiltak PPTs anbefalinger. En av informantene lar skolens spesialpedagog utarbeide tiltakene, mens den andre selv tilpasser undervisningen:

”Det som kommer fra PPT er jo en rapport da, til syvende og sist, og der står det jo hva som er funnet ut og forslag til tiltak. Men det er jo vi som har elevene som må finne ut hva slags materiale vi skal bruke, og gjennomføre tiltakene. De foreslår på litt mer generelt grunnlag, og så er det opp til meg å konkretisere det. Så det blir jo til at man sitter og lager mye undervisningsmateriale selv da, det er sånn det er. Slik sett blir jo tiltakene vi iverksetter et produkt fra både meg som lærer og PPT.”

En femte informant underretter foreldre, kolleger og rektor om lese- og skrivevansker hos elevene, og lar skolens spesialpedagog foreta kartleggingstester. Deretter utarbeides og gjennomføres tiltakene basert på resultatene fra testene. Et vanlig tiltak er å øke lesetreningen og kun gi leselekse. Hvis lesetreningen ikke hjelper, tenker informanten at eleven ikke har

generelle men spesifikke lese- og skrivevansker, og tiltakene tilpasses deretter. PPT og Barne- og Familietjenesten kontaktes hvis eleven har sammensatte vansker.

”Det er ikke automatisk at vi henviser hvis det er snakk om lese- og skrivevansker, for det er ofte noe som skolen selv kan ta tak i. Ved at ungen får ekstra hjelp. Men hvis det er kombinert med andre ting, slik som oppmerksomhetssvikt, ukonsentrasjon.. da henviser vi. Så det der varierer litt altså; faktisk så har vi hatt alvorlige dyslektikere som ikke er henvist til Barne- og Familietjenesten, fordi vi har klart å gi elevene den hjelpen de har trengt uten at utenforstående kobles inn.”

De tre siste informantene sier at de bestemmer tiltakene og gjennomfører dem på egen hånd.

”Vi holder på og holder på.. noen kan synes det tar lang tid og at det er sakte fremgang, men det bryr jeg meg ikke om, for jeg vet at det nytter”

En av de tre poengterer at de melder fra til PPT for å sikre at eleven får bevilget de midlene han har krav på.

*”Vi må jo melde fra til PPT, for de må jo ha et enkeltvedtak; en sakkyndig vurdering for å få bevilget midler til ekstra hjelp. Skolen er pliktig til å gi ungen et enkeltvedtak, som utløser ekstra midler. Så det gjør vi selvfølgelig, men PPT kommer ikke inn og gjør noen tester **her**, hvis vi ikke ber spesifikt om det da. Hvis det ”bare” er ren dysleksi, så tar i alle fall vår skole tak i det alene.”*

En annen av disse tre informantene fokuserer spesielt på viktigheten av en god kontakt med hjemmet.

”At jeg bruker pensumbøker for lavere trinn, er noe som kan skje etter samsnakk med foreldrene. Det er viktig med en så god og åpen dialog med hjemmet som mulig, og at man kan formidle problemene på en real måte, og hvordan man har tenkt å løse dem. Rett og slett få frem at vi ønsker å legge undervisningen på et annet nivå, slik at eleven kan få en god og ny start”.

Kort oppsummering av hvem som har ansvar for tiltak:

- Fire informanter samarbeider med PPT, lærerkolleger og/eller spesialpedagog når tiltakene skal utarbeides og gjennomføres
- En informant samarbeider med skolens spesialpedagog, men avventer samarbeid med PPT eller BFT
- Tre informanter både utarbeider og iverksetter tiltak på egen hånd

DEL 4: DISKUSJON

6. OPPSUMMERING OG DRØFTING

I dette kapittelet kommer en oppsummering og drøfting av funnene med bakgrunn i problemstillingene for oppgaven. Teori om lese- og skriveutvikling, lese- og skrivevansker og læreres mestringsforventninger inngår i drøftingen, og bidrar til å sette både problemstillingene, resultatene og tanken om læreres rolle som solospiller, nullspiller og lagspiller i perspektiv. Først oppsummeres og drøftes resultatenes del A; Avdekking, deretter del B: Tiltak.

6.1 Avdekking av lese- og skrivevansker

Informantenes mistanker om lese- og skrivevansker baseres på elevenes ferdigheter innenfor lesing, skriving, muntlig kommunikasjon, og deres atferd. Tidspunktet for når mistankene oppstår, varierer fra første til femte trinn.

Leseferdigheter. I forbindelse med elevenes leseferdigheter, vekkes informantenes mistanker hvis elevene viser sakte progresjon eller stagnering i leseinnlæringen. Lav lesehastighet, feilstaving, speilvending av bokstaver, samt sammenblanding av like bokstaver som p, b, og d, er også viktige grunner til mistanker. Høien & Lundberg (2000) påpeker at ordavkodingsvansker forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet er et av hovedkjennetegnene ved dysleksi, og basert på dette er informantenes mistanker velbegrunnede.

At elevene gjetter ord ut fra bilder, forsøker å lære leselekser utenat, ikke husker hvilken lyd som tilhører de forskjellige bokstavene i alfabetet, ikke leser stavelser eller oppfatter det minste meningsbærende morfemet, er andre viktige grunner til mistanker om lese og skrivevansker.

Bråten & Strømsø (2007) påpeker at lesevansker kan gi seg utslag ved at man har problemer med å gjøre om bokstavtegn til lyder, og å kjenne igjen ord som helheter. Dårlig ordavkodning vil videre ha en negativ innvirkning på leseforståelsen (Høien & Lundberg, 2000). Når man strever med å avkode hvert enkelt ord blir det mindre fokus på hva teksten handler om, og det kan bli vanskelig å skjønne, lære og huske det man har lest. At elevene gjetter ord eller prøver å pugge tekster utenat, er strategier som fungerer dårlig. Slike tendenser bør derfor tas på alvor på et tidlig tidspunkt, da de er tydelige tegn på at eleven kan ha dysleksi.

Bruk av slike strategier vil etter hvert som elevene opplever at de ikke fungerer, kunne virke negativt inn på både elevenes motivasjon og selvoppfatning. Ifølge Høien & Lundberg (2000) er lav selvoppfatning et vanlig sekundærproblem ved lese- og skrivevansker, og Skaalvik (1998) påpeker at mennesker med lav selvoppfatning har flere symptomer på sviktende mental helse sett i forhold til andre grupper. De kan utvikle symptomer som hodepine, depresjoner, angst og stress, i tillegg til at de får lave forventninger om mestring, følelse av hjelpeløshet og lavt selververd. Når informantene observerer slike vansker hos elevene, er det derfor viktig at de erkjenner dem, at de jobber for å forsøke å avdekke hvorvidt det er snakk om lese- og skrivevansker, samt at de forsøker å forhindre at problemene eskalerer.

En av informantene påpeker sviktende korttidshukommelse som en grunn til mistanke om lese- og skrivevansker. Informanten mener de formelle kartleggingsprøvene gir gode muligheter til å avdekke en sviktende minnefunksjon.

Hvis man har et dårlig korttidsminne, kan det være utfordrende å stave seg gjennom lengre ord. Når man har stavet seg gjennom hele ordet, er det risiko for at man har glemt hva som var ordets første del, og man vil kanskje ty til å gjette. Dette vil synliggjøres på en kartleggingsprøve som språk 6 – 16. Den tester blant annet både setningsminne og fonologisk minne, og er en test man ikke trenger sertifisering for å gjennomføre. Denne testen kan derfor være velegnet til bruk for lærere som ønsker kartlegging i forhold til elevenes korttidshukommelse. Det at den er lett tilgjengelig og ikke krever for mye spesialkunnskap for å sette seg inn i, kan også bidra til at man kan komme raskere i gang med kartleggingen.

Skriveferdigheter. Ifølge Høien & Lundberg (2000) preges dyslektikers rettskriving av varierende typer skrivefeil, og feilstavingen forekommer også oftere hos dyslektikere enn personer som leser og skriver normalt.

I forbindelse med elevenes skriveferdigheter er 6 av informantene oppmerksomme ved sammenblanding av bokstaver og manglende gjenkjenning av dem. To andre informanter får mistanker om lese- og skrivevansker hvis elevene skriver i feil retning, eller speilvender bokstavene. En av informantene poengterer dessuten rettskrivingsvansker og problemer med tekstoppbygging. Disse opplysningene viser altså at det er et variert og bredt spekter av feiltyper som ligger til grunn for informantenes mistanker, helt i tråd med Høien & Lundberg (2000) sine karakteristika av skrivefeiltyper hos dyslektikere.

Elbro (1990) påpeker at gode staveferdigheter avhenger av solide kunnskaper om skriftspråkets morfologiske regler, og at elever med alvorlige stavevansker ikke spontant gjenkjenner og bruker morfologiske prinsipper ved staving. De tenderer til vedvarende bruk av fonologisk rettskrivingsstrategi. Dette vil være utslagsgivende for forekomst av forskjellige typer skrivefeil, da man på det fonologiske skrivestadiet tar lite hensyn til skriftspråklige regler og grammatikk, og ordene ofte skrives lydrett (Flem & Finbak, 2005). Informantene forteller for eksempel at de reagerer når litt eldre elever kan skrive *di* i stedet for *de*. Dette kan tyde på at elevene befinner seg på det fonologiske skrivestadiet, og dermed være god grunn til mistanke om lese- og skrivevansker.

Lyons (2003) definisjon av dysleksi, innebærer blant annet at vanskene med staving, avkoding og ordgjenkjenning, skyldes en svikt i det fonologiske systemet. Hvis elevene benytter seg av en fonologisk stavestrategi, og samtidig kanskje har en svikt i det fonologiske systemet, vil dette nødvendigvis resultere i en lite tilfredsstillende skrivestrategi preget av mange og forskjellige typer stavefeil.

Høien & Lundberg (2000) sin definisjon av dysleksi, omfatter at forstyrrelsen i kodingen av skriftspråket er vedvarende. I samsvar med dette uttaler informantene at de kan få mistanker om lese- og skrivevansker når elever lenger opp i trinnene har mye feilstaving, og når de har store problemer med å lære riktig stavemåte til tross for trening.

Muntlig kommunikasjon. Et av de primære kjennetegnene ved dysleksi, er ifølge Høien & Lundberg (2000) at den fonologiske svikten kan medføre en mindre tydelig uttale av ordene. Informantene påpeker at det gir dem mistanker om lese- og skrivevansker hvis elevene snakker utydelig eller i knappe ordelag.

Informantene forteller også at de mener det gir grunn til mistanke hvis elevene har et dårlig ordforråd i forhold til hva som er vanlig for alderen.

Bråten & Strømsø (2007) sier at dårlig ordforråd er en naturlig konsekvens av lese- og skrivevanskene ved dysleksi. Problemene med å omgjøre bokstavtegn til lyder, å trekke sammen bokstavene til ord og å kjenne igjen ord som helheter, kan være til hinder for utviklingen av et stort ordforråd.

Informantenes opplysninger om hva de anser som mistenkelige aspekter ved elevenes muntlige kommunikasjonsevne, samsvarer godt med hva disse forskernes teorier om dysleksi sier, og kan være gode grunner til mistanke om lese- og skrivevansker.

Atferd. Tre av informantene forteller at atferd som kan vekke mistanker om lese- og skrivevansker, er konsentrasjonsproblemer, uoppmerksomhet i undervisningssituasjoner, unnvikende oppførsel og lav utholdenhet ved oppgaveløsning. I tillegg påpeker de flakkende blikk hos elevene ved dialog med dem, og problemer med sosial interaksjon og kommunikasjon med medelever, som andre viktige elementer. Som en av informantene påpeker: slik atferd kan settes i sammenheng med både lav mestringsforventning og lav selvoppfatning, og kan betraktes som ringvirkninger av lese- og skrivevansker.

Skaalvik & Skaalvik (1996) sier at de fleste barn vil forsøke å beskytte seg selv og sin selvoppfatning hvis den trues. Lav utholdenhet ved oppgaveløsning kan relateres til dette. Ved å legge mindre anstrengelse i arbeidet med oppgavene, kan dårlige resultater forklares ut fra at man ikke har forsøkt ordentlig. Slik beskyttes selvoppfatningen, i motsetning til hvis man har prøvd ordentlig og likevel ikke fått det til. Lave mestringsforventninger kan også føre til at man ikke tror det er noen vits i å forsøke ordentlig, og kan ha bakgrunn i tidligere forsøk på å løse lignende oppgaver uten å lykkes. Lav faglig mestring kan føre til at skolehverdagen oppleves både kjedelig og for vanskelig. Da kan resultatet bli at man ikke greier eller ikke vil følge med i undervisningen, og at man forsøker å slippe unna oppgaveløsning fordi den oppleves som for krevende. Fokus flyttes over på andre og mindre ubehagelige ting.

Hvis eleven har et oppmerksomhets- eller konsentrasjonsproblem, vil dette kunne ha negativ innvirkning på lese- og skriveferdighetene, og vanskene trenger ikke være av dyslektisk art. På den annen side kan konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker også være en sekundærkonsekvens av lese- og skrivevansker. Elevene strever med lese- og skrivearbeidet, og kan miste konsentrasjon og fokus etter hvert som de blir slitne og ikke får det til. Uansett vil observasjon av elevenes atferd være viktig og utfyllende informasjon i forhold til tilrettelegging av undervisning og videre kartleggingsarbeid, og det kan bidra til at lærere får styrket eller svekket mistankene på et tidligere tidspunkt. Høien & Lundberg (2000) presiserer at det er nyttig for dyslektikere med tidlig avdekking og hjelp, og at observasjon av blant annet sosiale faktorer, oppmerksomhets- og konsentrasjonsevne bør inngå i kartleggingsarbeidet.

Lyster (1998) påpeker viktigheten av at man tar endringer i elevers atferd på alvor. Hun sier at de blant annet kan være en indikator på en truet selvoppfatning som følge av faglig

utilstrekkelighet. I tråd med dette mener de tre informantene at de får viktig informasjon hvis de observerer at elevene har problemer med sosial interaksjon og kommunikasjon med andre elever. Dårlig ordforråd og begrepsforståelse kan føre til kommunikasjonssvikt og misforståelser, og kan være til hinder for den som opplever å ikke kunne forklare seg tydelig nok. Responsen fra andre elever kan bli både uventet og negativ i forhold til hva man hadde trodd eller ønsket, noe som kan lede til usikkerhet og dårligere selvtillit. I neste rekke kan det føre til adferd som er for eksempel innagerende eller utagerende, og man kan spørre seg om lese- og skrivevansker kan være bakenforliggende årsak til oppførselen.

Det er kun tre av informantene som nevner atferd som et viktig aspekt i forhold til hvordan mistanker om lese- og skrivevansker oppstår. Kan det indikere at elevens atferd ligger lenger ned på lista over hvilke faktorer lærere setter i sammenheng med slike vansker?

6.2 På hvilket tidspunkt vekkes informantenes mistanke

Tidspunktet for når informantene får mistanker om lese- og skrivevansker hos elevene, varierer fra første til femte trinn. Alle informantene baserer mistankene på problemer som er typiske for lese- og skrivevansker av generell eller dyslektisk art, men på hvilket trinn problemene dukker opp er avgjørende for om de vekker mistanker. Fem av informantene kan få mistanker allerede fra første trinn og oppover, mens tre av informantene ikke får mistanker før fra tredje trinn og opp til femte trinn. De registrerer at elevene kan henge etter i lese- og skriveutviklingen, men tenker at elevene kan være sene i læringsprosessen, eller at problemene skyldes umodenhet. De velger å avvende situasjonen, for å se om vanskene forsvinner i takt med barnets utvikling og modning.

Disse resultatene kan tolkes dit hen at disse tre informantene har gammel kunnskap, eller for liten kunnskap, om lese- og skrivevansker. Lav spesialpedagogisk kompetanse og mangelfull viten om lese- og skrivevansker, kan medføre at lærere velger å unngå problemene selv om de er tydelige nok. De kan være klar over at de ikke innehar tilstrekkelig kunnskap, og det kan være en lettvinnt og umiddelbar løsning å unngå å ta tak i problematikken. Dette kan også inngå som et ledd i beskyttelse av selvoppfatningen. Mangelfull kompetanse kan i tillegg medføre at lærere ikke setter elevenes problemer i sammenheng med dysleksi, fordi de ikke vet tilstrekkelig om symptomene.

Man kan også anta at læreres mestringsforventninger spiller en viktig rolle i arbeidet med lese- og skrivevansker. Bandura (1997) sier at menneskets mestringsforventning sterkest påvirkes ut fra autentiske mestringsopplevelser. Mangel på tidligere mestringserfaringer i forhold til arbeid med lese- og skrivevansker, kan derfor virke styrende. Føler lærerne at de ikke behersker arbeid forbundet med lese- og skrivevansker, kan de tenke at det uansett ikke vil være til nytte om de forsøker å hjelpe.

Tre av informantene påpeker at man må være bevisst på at elevene har individuelle modningsnivå og læringstempo, og en av dem at man ikke bør utsette elevene for unødvendig kartlegging. Dette er viktige faktorer i kartleggingsarbeidet av elevenes lese- og skriveferdigheter. Hva kan det for eksempel gjøre med elevenes selvoppfatning og motivasjon å befinne seg i kartleggingssituasjoner? Hvilken innvirkning kan det ha på relasjonen til lærerne eller de andre elevene? På den annen side sier forskning at det er viktig med tidlig avdekking og tiltak i forhold til lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2000). Lyster (1998) advarer i tillegg mot ”å ta tiden til hjelp”. En ”vent og se an” - holdning kan derfor få store konsekvenser for elevene hvis de har problemer av dyslektisk art. Sett ut fra disse faktorene, stiller det store krav til læreres vurderinger i forhold til hvorvidt det er riktig å gjennomføre kartleggingsprøver eller å avvente dem.

6.3 Hvordan går informantene fram for å bekrefte eller avkrefte sin mistanke

Grunnlaget for informantenes mistanker om lese- og skrivevansker hos elevene er sammensatt, og de benytter forskjellige tiltak for å forsøke å finne ut om de er berettiget eller ikke. Det varierer også hvor raskt de foretar seg noe for å forsøke å bekrefte eller avkrefte mistankene, og hvor tidlig de konfererer med andre om sine mistanker. Tilpasset undervisning før kartleggingsresultatene foreligger, organiseres via en - til- en - undervisning med lærer, i mindre grupper, eller i klasserommet med tolærersystem. Fokus på leselekse og (ned)justering av andre lekser prioriteres.

Hva inngår i kartleggingen Informantene forteller at de bruker resultatene på nasjonale prøver og rutinemessige kartleggingsprøver i lesing og skriving, i vurderingen av elevenes lese- og skriveferdigheter. De lar også elevene gjennomføre individuelle og diagnostiske prøver. Prøvene de bruker er Carlstens Prøve, Ordkjedeprøven, Arbeidsprøven, Språk 6-16, LOGOS, STAS og Aston Index. Når de forskjellige testene benyttes, varierer ut fra elevenes alder og hva som er relevant for klassetrinnene. Disse testene er godt egnet til å gi verdifull

informasjon om både alfabetisk innsikt og forståelse, og hvilke ortografiske og fonologiske strategier elevene benytter. Høien & Lundberg (2000) påpeker at det er viktig med kartlegging av nettopp disse områdene i arbeidet med å avdekke lese- og skrivevansker.

Fire av informantene vurderer om lese- og skrivevanskene kan skyldes barnets unge alder og modenhetsnivå, og sier at de rådfører seg med andre lærere. Dette kan være meget nyttig; å få andres oppfatninger av situasjonen kan bidra til å styrke eller svekke mistankene, og sikre avgjørelsen om hvorvidt man skal foreta kartleggingsprøver.

Fem av informantene lager egne tester som et ledd i kartleggingen av elevenes hukommelse, og gir dem oppgaver knyttet til grammatiske og fonologiske ferdigheter, samt lesehastighet. Hvis disse kartleggingstestene skal gi en riktig pekepinn, er det viktig at de er utformet på en hensiktsmessig og relevant måte, slik at resultatene viser det de faktisk er ment å skulle måle. Dette fordrer god kompetanse om lese- og skriveutvikling hos informantene.

Andre faktorer man bør vurdere er språk, språkforståelse, sosiale og emosjonelle faktorer, oppmerksomhets- og konsentrasjonsevne samt generelt evnenivå (Høien & Lundberg, 2000). En god kilde til avdekking på disse områdene kan være gjennom dialog med elevene, men kun en av informantene opplyser at vedkommende lar dialog være et kartleggingsverktøy. De andre informantene observerer elevenes atferd, motoriske ferdigheter og hukommelsesevne, noe som også kan være nyttig i vurderingsarbeidet. Gjennom å observere elevenes verbale og ikke-verbale kommunikasjon, hvordan de håndterer undervisningssituasjoner og sosial interaksjon med andre i friminutt og i arbeidssituasjoner, kan man få inntrykk av hvordan de uttrykker seg språklig, om de har god språkforståelse, og om det kan være sosiale eller følelsesmessige faktorer som kan påvirke lese- og skriveferdighetene. Hvorvidt elevene greier å konsentrere seg og opprettholde fokus i forskjellige læringssituasjoner eller sosiale sammenhenger, kan dessuten gi viktig informasjon om konsentrasjonsevnen. Kartleggingsprøven ITPA gir informasjon om kommunikasjons- og læringsferdigheter, og kartlegger spesifikke kognitive evner (ppt-materiell.no, 2011). Denne benyttes også av informantene.

Informantene forteller videre at de observerer elevenes fremgang i lese- og skriveutviklingen sammenlignet med de andre i klassen, og at de forsøker å finne ut om de har vansker i flere fag. Dette kan være med og gi et inntrykk av elevenes generelle evnenivå, som Høien &

Lundberg (2000) mener man bør vurdere. Wisc – testen blir også brukt, og den er velegnet for å kartlegge den generelle kognitive utviklingen hos elever som har lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2000).

Informantene påpeker at dårlig dagsform hos elevene kan påvirke kartleggingsresultatene negativt, og at det er viktig å ta høyde for dette. Har man mistanke om at resultatene kan være påvirket av at elevene var dårlig opplagte i testøyeblikket, kan det være lurt å gjennomføre prøven på nytt etter en tid.

Hvem tar ansvar for kartleggingen Som vist i dataene varierer det i hvilken grad informantene selv tar ansvar for kartleggingsarbeidet, samt hvilke tester de foretar selv.

Samarbeid med foreldre og andre instanser varierer også.

To av de åtte informantene prioriterer å konferere med foreldrene hvis de mistenker lese- og skrivevansker hos elevene, og ønsker snarlig kontakt med PPT. Fire andre ønsker PPTs bistand i kartleggingsarbeidet på et senere tidspunkt. De ønsker å foreta nærmere kartlegging selv først, og skrive en pedagogisk rapport.

Det kan bidra til å kvalitetssikre kartleggingen at PPT først mottar en pedagogisk rapport om eleven, før de kommer for å foreta en observasjon. Slik kan de, som informanten selv sier, bli litt kjent med ungen før de eventuelt foretar kartleggingstester. At eleven har møtt personen som skal foreta kartleggingstesten, kan virke beroligende på eleven i kartleggingssituasjonen, og bidra til et mer pålitelig resultat enn hvis eleven har befunnet seg i en testsituasjon med en totalt fremmed.

Når to av informantene uttaler at de foretrekker å ta seg av gjennomføringen av kartleggingstestene på egen hånd, samt det generelle arbeidet med å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene, kan det tyde på at de har høye forventninger til egen mestring og at de stoler på sin egen kompetanse.

Den ene av disse to uttaler at han gjerne venter til fjerde trinn med å kontakte Barne- og Familietjenesten for å få dem til å komme og foreta en WISC – test. Hvilke konsekvenser kan det få for eleven, hvis testen faktisk viser at eleven har lavere generell kognitiv utvikling enn forventet? Stoler informanten på at han uansett kan tilby en så tilpasset og godt tilrettelagt undervisning at testresultatene likevel ikke spiller noen rolle i årene forut for fjerde trinn? Høien & Lundberg (2000) påpeker at man bør vurdere om lese og skriveferdighetene kan være påvirket av blant annet generelt evnenivå, og at en slik vurdering bør inngå i

kartleggingen for at tilpassede tiltak skal iverksettes. I forbindelse med lesearbeid poengterer Lyster (1998) også viktigheten av at man tilpasser tekstene til barnets utviklingsnivå. Hvilke konsekvenser kan det få for lærernes tilrettelegging av undervisningen hvis de velger å vente med å la elevene gjennomføre en slik test? Hvis lærerne har god innsikt i elevenes modenhets- og utviklingsnivå, og har solid innsikt i hvilke ferdigheter de har, kan det veie opp for at de utsetter gjennomføringen av denne kartleggingstesten?

Hva kartlegges Informantene kartlegger elevenes leseferdigheter, skriveferdigheter og atferd når de forsøker å bekrefte eller avkrefte mistankene om lese- og skrivevansker hos elevene.

Leseferdighet. Informantene ser om elevene kan bokstavlydene, om de kan lese to, tre og firelydsord uten problemer, og om de blander vokalene a, ø eller å.

En viktig del av den alfabetiske kunnskapen, dreier seg om å kunne skille mellom de enkelte bokstavene i ordene, å kunne sette i sammenheng bokstaver eller bokstavkombinasjoner med spesifikke lyder, og trekke sammen lydene bokstavene symboliserer og ”lydere” ordene. Dette kalles den fonologiske avkodingen, og baserer seg på tolkning av ordets lydbilde. Basale kognitive evner, som det fonologiske minnet, og å greie å sette i sammenheng visuell og verbal informasjon, er også et viktig grunnlag for ordavkodingsferdighetene (Høien & Lundberg, 2000). En svikt i det fonologiske systemet, som inngår i Lyons (2003) og Høien & Lundbergs (2000) definisjon av dysleksi, vil føre til vansker på dette området. Derfor kan det gi god grunn til mistanke hvis eleven har problemer med å huske bokstavinnlæringen, strever med avkodingen av korte ord, eller blander vokaler som ligner hverandre, og kartlegging av slike faktorer vil være meget relevant.

Informantene kartlegger også om elevene har god morfemisk kunnskap og leseforståelse.

Hvis elevene har problemer med å avkode ordenes minste meningsbærende enheter, kan det tyde på at de fremdeles befinner seg på det fonologiske stadiet i leseutviklingen. Dette stadiet er ikke tilfredsstillende i forhold til effektiv ordavkoding, og kan influere negativt på leseforståelsen da man bruker uforholdsmessig mye energi og tid på selve bokstavavkodingen. Et typisk trekk ved dysleksi er vansker med staving, avkoding og automatisk ordgjenkjenning (Høien & Lundberg, 2000), og det er i så måte betydningsfullt at informantene forsøker å kartlegge elevenes morfemiske kunnskap og leseforståelse når de mistenker at elevene har lese- og skrivevansker.

Alle de åtte informantene lar elever de mistenker kan ha lese- og skrivevansker, få delta på lesetreningskurs. Etter endt kurs vurderer de elevenes fremgang, og resultatene bidrar til å styrke eller svekke lærernes mistanker.

For å bli en god leser må man lese mye, og tiltak som skaper motivasjon og leselyst er derfor viktig. Slike tiltak kan være tekster som er tilpasset utviklingsnivået elevene befinner seg på, og at leseøvingen skjer sammen med en voksen som kan gi veiledning, prate om meningen i teksten, se på ordenes oppbygging og lese i kor med eleven (Lyster, 1998). Dette er naturlige bestanddeler i lesetreningskursene informantene benytter, og kursene vil være nyttige både som tilpasset opplæring og som kartleggings - verktøy for lærere. Bruken av dataprogrammet Aski Raski kan også bidra til økt motivasjon og leselyst.

Skriveferdighet. Gode staveferdigheter baseres på god kjennskap til skriftspråkets morfologiske regler. Elever med store skrivevansker ser ikke ut til å spontant gjenkjenne og bruke morfologiske staveprinsipper, men tenderer til vedvarende bruk av fonologisk rettskrivingsstrategi (Elbro, 1990). Utelatelse av bokstaver er typisk for skrivere som benytter seg av den fonologiske strategien (Høien & Lundberg, 2000), og informantene opplyser at de ser etter nettopp slike feil i kartleggingsarbeidet.

I Lyons (2003) og Høien & Lundbergs (2000) definisjon av dysleksi er bakgrunnen for lese- og skrivevanskene en svikt i det fonologiske systemet. Informantene benytter både orddiktater, bokstavediktater og språkleker der elevene skal kappe stavelser og lytte ut og telle lyder i ordene. Slike kartleggingsverktøy kan bidra til å avdekke elevenes fonologiske ferdigheter.

Atferd. To informanter mener at elevene kan få konsentrasjonsvansker og fokusproblemer hvis de opplever negative hendelser utenfor skolearenaen. Dette kan ha negativ innvirkning på lese- og skriveutviklingen, og de prøver derfor å følge med på om vanskene minker hvis elevene for eksempel får det roligere i hjemmet. Høien & Lundberg (2000) påpeker at sosiale faktorer kan virke inn på lese- og skriveferdighetene, og at fokus på dette bør være en del av kartleggingsarbeidet. Et viktig pedagogisk tiltak vil da være å forsøke å etablere en god dialog med både elevene og foreldrene, og prøve å skape en så god relasjon som mulig. Dette vil være grunnlaget for nødvendig informasjon om, og innsikt i, elevenes situasjon utenom skoletid. Vet lærerne at forhold utenfor skolen opptar mye av elevens tanker og fokus, kan de ta hensyn til dette og tilpasse både arbeidsmengde, type arbeidsoppgaver og

undervisningsforhold. Det kan i tillegg minke elevenes konsentrasjonsvansker hvis de er klare over at lærerne vet om situasjonen, og at de kan betro seg til lærerne hvis de ønsker. En god dialog kan også gi foreldrene nyttig informasjon om hvordan sosiale faktorer influerer på skolesituasjonen, og stimulere til tilpassing og tilrettelegging på hjemmebane.

Hvordan tilrettelegges undervisningen for eleven før kartleggingsresultatene foreligger.

Fire informanter synes det er vanskelig å finne ut om elevene henger etter i lese- og skriveutviklingen fordi de "er sene" eller om det kan ligge dyslektiske årsaker til grunn. De synes arbeidet med kartleggingen er utfordrende, og at det kan være vanskelig å vite når de bør diskutere mistankene med kolleger. Å drøfte mistankene om lese- og skrivevansker med kolleger kan bidra til viktig tilleggsinformasjon, og andres vurderinger kan således bidra til fortgang i kartleggingsarbeidet. Hvilke ulemper kan det ha for lærerne at de utsetter drøfting med kolleger, eller lar være å spørre om råd selv om de synes kartleggingsarbeidet er vanskelig? Hvorfor velger de å vente? Kan det være at de opplever det som et nederlag å måtte spørre om veiledning fra andre? Er det et ubevisst eller bevisst ledd i beskyttelse av selvoppfatningen? Frykter de at andre skal tenke at de mangler kunnskap og kompetanse hvis de ber om hjelp? Eller har de tidligere erfaringer med at de har drøftet mistanker om lese- og skrivevansker med kolleger, og så har mistankene vist seg å være grunnløse?

En av informantene sier at det er viktig med tilpasset undervisning hele veien, og informanten kan vente til fjerde trinn med å henvise elevene til PPT med mistanke om lese- og skrivevansker. Vedkommende tenker at unger har forskjellig modning og innlæringsstid når de er så unge, og fokuserer heller på tilrettelagt undervisning for å se om det gir fremgang i lese- og skriveutviklingen. Kvaliteten på den tilpassede opplæringen beror på lærerens kompetanse om lese- og skrivevansker, og hvis lærere med for lav kompetanse velger å arbeide med avdekkingen på egen hånd, risikerer eleven å få en opplæring som ikke er god nok. Det er positivt med fokus på tilpasset opplæring, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig bestandig. Hva hvis eleven for eksempel skulle hatt vedtak om spesialundervisning? Dette skjer via PPT, og hvis lærerne avventer henvisningen kan elevene gå glipp av tilrettelegging som for eksempel undervisning av spesialpedagog, oppfølging av assistent, eller undervisning i mindre grupper. Slik tilrettelegging krever ofte ekstra ressurser, og et vedtak om spesialundervisning fra PPT vil utløse slike.

Skaalvik & Skaalvik (2007) viser til forskning som sier at lærernes mestringsforventninger har innvirkning på lærernes tendens til å henvise elever til utredning for spesialundervisning. Det kan tenkes at lærere som velger å vente med å henvise elever til PPT, har høy forventning om egen mestring, og at dette er avgjørende for at de bestemmer seg for å avvente og heller fokusere på tilrettelagt undervisning.

Høien & Lundberg (2000) sier at det er viktig at dyslektikere får direkte undervisning, at undervisningsopplegget må ha et balansert forhold mellom innsats og utbytte, og at det er motiverende for elevene.

Tre av informantene synes det er en stor fordel at de underviser med tolærer – system, for det gjør det lettere å gjennomføre tilpasset undervisning i klasserommet. De samarbeider også med kolleger og foreldre, for å sikre at de får tilpasset undervisningen best mulig. Slike tiltak kan bidra til tilrettelegging i tråd med hva Høien & Lundberg sier.

Tre andre informanter påpeker at elevene kan dra nytte av å få undervisningen alene eller i mindre grupper, også dette i samsvar med det Høien & Lundberg påpeker. Elevene kan på den måten få direkte og tilpasset undervisning. Men informantene mener at hvis lese- og skrivevanskene skyldes konsentrasjonsvansker, vil denne undervisningsorganiseringen bidra til økt fokus hos elevene, og sier at mistankene om lese- og skrivevansker svekkes hvis elevenes konsentrasjon øker. Dette kan tenkes å være en risikofaktor, nettopp med utgangspunkt i Høien & Lundbergs utsagn om at direkte undervisning vil være nyttig for dyslektikere. Dyslektikere vil også kunne oppleve økt konsentrasjon og fremgang i arbeidet hvis de får direkte undervisning.

Økt lesetrening er også et tilretteleggingstiltak i påvente av kartleggingsresultatene. Å øke lesemengden kan blant annet bidra til å øke ordforrådet, og styrke den språklige bevisstheten og automatiseringen av ordavkodingen. Lyster (1998) poengterer at det er viktig å lese mye for å bli en god leser, og at gode tiltak som skaper motivasjon og leselyst er viktig. Informantenes tilrettede lesetrening kan bidra til dette ved at elevene får lese tilpassede tekster både under veiledning og på egen hånd etterpå, og ved at leksemengden er overkommelig. Ved å oppnå en rutine der de opplever både å fullføre og å forstå leseleksene, kan elevene få gode mestringsopplevelser og økt motivasjon i forhold til lesingen.

Samarbeid i avdekkingsfasen. Som dataene viser, varierer det i hvilken grad og på hvilke områder informantene samarbeider med andre når de forsøker å finne ut om de har velbegrunnede mistanker om lese- og skrivevansker hos elevene. Seks konferer med lærerkolleger på et tidlig tidspunkt etter at mistankene oppstår, og fire av dem samarbeider i tillegg med foreldre. To av de seks henviser elevene til logoped og fagpersoner i forbindelse med kontroll av syn og hørsel, mens to andre vektlegger samarbeidet med PPT. De to siste av de åtte informantene, samarbeider i mindre grad med andre, og foretrekker å jobbe med avdekkingen på egen hånd.

Lærernes mestringsforventninger kan ha innvirkning på hvorvidt de samarbeider seg i mellom og med andre fagpersoner. Hvor stor tro de har på at de er i stand til å løse en oppgave, kan virke bestemmende for om de forsøker å løse den på egen hånd, om de overlater det til andre, eller om de ønsker å samarbeide om det.

Lærernes grad av mestringsforventning kan variere fra situasjon til situasjon, eller i forhold til hvilke oppgaver eller aktiviteter som skal gjøres. Det kan gjelde formidling av fagstoff, motivasjon av elever, organisering av elevarbeid, samarbeid med foreldre og kolleger, eller tilrettelagt undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Dette kan sees i sammenheng med hva som fremkommer i datamaterialet. Hos flere av informantene varierer det hvorvidt de velger å gjennomføre tiltakene i avdekkingsarbeidet selv. De kan for eksempel foretrekke å gjennomføre observasjoner, samle inn skriftlig materiale og vurdere atferd på egen hånd, men overlate gjennomføring av kartleggingsprøver til andre. Andre vil gjennomføre kartleggingstestene selv, men samarbeider med PPT om å observere elevenes atferd.

De fleste av informantene gir inntrykk av å være lagspillere, og samarbeider med kolleger, skoleledelse, foreldre og andre fagpersoner i flere sammenhenger. Men de opplyser også at de tar ansvar for en del av kartleggingsarbeidet på egen hånd, og tidspunktet for når de ber om andres vurderingshjelp varierer. Det kan i så måte synes som at de opptrer som solospillere og lagspillere om hverandre, og at noen søker seg raskere ut av rollen som solospiller enn andre.

Rollen som nullspiller synes å være mest fremtredende hos informantene som har en ”vent og se – holdning”. At barn utvikler seg og modnes i forskjellig tempo, er bakgrunnen for at de utsetter kartleggingsarbeidet. De tenker at elevene henger etter i lese- og skriveutviklingen

fordi de er unge og umodne, og kanskje lite motiverte for innlæringen da de ikke ser hensikten med språktreningen. Noen elever kan være lite forberedt på hva som venter dem når de begynner på skolen, og informantene tenker at dette kan være en årsak til at de strever med lese- og skriveinnlæringen.

Det varierer i hvilken grad nullspillene tilpasser opplæringen, og hvor raskt de gjør det. Dette kan få store konsekvenser for elevenes lese- og skriveutvikling. Lyster (1998) poengterer viktigheten av at barn som opplever vansker med lesing og skriving bør få hjelp raskt, og at det ikke er en løsning å ta tiden til hjelp. Hun sier også at elevenes alder og utviklingsnivå bør tas i betraktning for hvilke tiltak som iverksettes. Lyster påpeker altså at det uansett bør arbeides forebyggende og med kontinuerlig tilrettelagt undervisning. Når lærere venter med slikt arbeid, risikerer elevenes problemer å forverre seg.

To av informantene foretrekker å gjennomføre alt avdekkingsarbeidet på egen hånd, og kan avvente å be om hjelp fra andre fagpersoner helt opp til fjerde trinn. Dette kan tyde på at de har store forventninger om egen mestring, og at de er komfortable i rollen som solspillere. Disse to har tilleggskompetanse til å foreta de diagnostiske prøvene LOGOS, STAS og Aston Index selv, men kan samarbeide med logoped eller Barne – og Familieetaten eller logoped om å få tatt WISC – testen eller diskuterer resultat på STAS – testen. Å være trygg på egen kompetanse kan bidra til at de i høy grad tar ansvar for kartleggingen. Solid kompetanse kan også ligge i bunn for tidligere autentiske mestringserfaringer, som styrker mestringsforventningene. Samtidig er det viktig å være bevisst på egen begrensninger, og ikke avskrive viktigheten av andres vurderinger. Å avvente kartleggingshjelp fra andre fagpersoner helt til fjerde trinn, kan være risikabelt hvis det medfører at vansker ikke blir avdekket eller at tiltretteleggingstiltak blir mangelfulle eller feil tilpasset.

7. Tiltak

Informantene iverksetter varierende tiltak når elevene har lese- og skrivevansker, og de vektlegger forskjellige områder av lese- og skrivetreningen. Kartleggingsprøver utgjør et viktig grunnlag for å finne ut mer om vanskene og tilpasse undervisningen deretter.

Tiltak relatert til lesing. I dataene fremkommer det at informantene fokuserer på både fonologisk bevissthetstrening og lese- og stavetrening, i samsvar med hva studier viser er den mest effektive intervensjonen for svake lesere (Lyster, 1998). Arbeid forbundet til slik type trening vil være nyttig for elever med både generelle og spesifikke vansker, og bidrar til å utvikle elevenes forståelse av de koder og prinsipper som styrer skriftspråket. Informantene lar elevene trene på lesing av både lav- og høyfrekvente ord, samt nonord. Høien & Lundberg (2000) sier i tillegg at arbeid med ”ordfamilier” er effektivt for svake lesere, og informantene jobber i tråd med dette ved å trene på lesing av rimord.

Dårlig ordavkodning er et av hovedkennetegnene ved dysleksi, og vil ha negativ innvirkning på leseforståelsen (Høien & Lundberg, 2000). Lyster (1998) påpeker at det er viktig å fokusere på tekstens meningsinnhold i tillegg til den fonologiske treningen, og dette er noe fem av informantene forsøker å ta tak i. De stiller spørsmål til tekstene og samtaler med elevene, og forsikrer seg om at de har skjønnet innholdet i det de har lest.

Lyster (1998) sier også at det er viktig å lese mye for å bli en god leser, og det at informantene lar elever med lese- og skrivevansker delta på forskjellige lesetreningskurs, bidrar til dette. I tillegg til fokus på lesemengde, er slike kurs også fordelaktige ved at de tilbyr tekster tilpasset elevenes ferdighetsnivå, og ved at elevene får veiledning av lærer underveis i lesetreningen. Lesetreningskurs kan gi gode muligheter for tilpasset og intensiv leseopplæring, og skape mestringserfaringer og mestringsforventninger hos elevene. I neste rekke kan det medføre økt motivasjon og lese lyst, hvilket er viktig for elever med lese- og skrivevansker (Lyster, 1998).

Tiltak relatert til skriving. Som resultatene viser, har informantene blant annet fokus på trening av bokstavkombinasjoner som *kj*, *skj*, *ki*, og *sk*. Høien & Lundberg (2000) påpeker viktigheten av en undervisning som vektlegger trening på grafem – fonem – korrespondansene. Disse lydene samsvarer ikke med egne bokstavtegn, og kan være vanskelig å lære seg for elever med lese- og skrivevansker.

Høien & Lundberg (2000) poengterer også viktigheten av å vektlegge arbeidet med å gjenkjenne hyppig forekommende bokstavsekvenser, både endelser, forstavelser og midtsekvenser. Gjenkjenning av konsonantopphopninger er et annet viktig moment i skrivetreningen.

Informantene fokuserer på innlæring av høyfrekvente ord, og disse kan inneholde bokstavkombinasjoner som er vanlige i andre ord. Informantenes bruk av databaserte skrivetreningssystemer som for eksempel Aski Raski kan også bidra til trening på disse områdene. Høien & Lundberg (2000) anbefaler bruk av slike dataprogrammer i skrivetreningens arbeid. Dataprogrammene kan gi skreddersydde treningsopplegg for elevene, og vektlegge nettopp de områdene av skriveprosessen som er vanskelig for hver enkelt.

Det er svært sannsynlig at elever som opplever stavevansker kan få lave mestringsforventninger. Til tross for høy innsats i stavetreningen, oppnår de kanskje likevel ikke tilfredsstillende eller ønskede resultater. Mangel på mestringserfaringer kan lede til lav motivasjon, da elevene har erfart at den store innsatsen ikke lønner seg. Tilpasset undervisning blir derfor meget viktig, samt arbeidsformer og oppgavetyper som kan øke og opprettholde motivasjonen. Som et ledd i dette arbeidet sier informantene at de benytter hjelpemiddelet Løko, utfyllingsoppgaver, eller gir skriveoppgaver med tema elevene interesserer seg spesielt for.

Tiltak knyttet til organisering av undervisning. Bandura (1990) sier at den fjerde hovedkilden til mestringsforventninger er fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. De kan ha både direkte og indirekte innvirkning på handlingene våre, og hvis man har lav forventning om mestring, kan det medføre at man fremkaller negative tanker og følelser, og hindre fokus på problemløsningen.

Fem av informantene snakker om viktigheten av at elever med lese- og skrivevansker får lese- og skrivetrening alene med lærer, eller i små grupper.

I tråd med det Bandura sier, skånes elevene på den måten for at vanskene deres synliggjøres for klassen. Det kan fremkalle stress og angst hos elevene, og skape nedbrytende tanker, hvis de skal gå og bekymre seg for at de skal få negative reaksjoner fra andre elever i klassen.

Slike tilbakemeldinger kan føre til lav selvoppfatning, og mennesker med lav selvoppfatning

har ifølge Skaalvik (1998) flere symptomer på sviktende mental helse sammenlignet med andre grupper. Stress og angst er nevnt som to av dem.

Modellering regnes av Bandura (1990) som menneskers andre hovedkilde til mestringsforventninger, og handler om at vi velger oss rollemodeller vi sammenligner oss med. Sammenligning med for eksempel klassekamerater er vanlig, og man får et inntrykk av hvor god eller dårlig man er ved å vurdere egne resultater opp mot andres. Elever med lese- og skrivevansker vil sannsynligvis bli veldig klar over problemene sine når de sammenligner resultatene sine med medelever. De risikerer å oppleve en følelse av mislykkethet og nederlag, og at de skiller seg ut. Dette bør lærere være bevisste på, og forsøke å forhindre. Arbeid med lese- og skrivetrening i små grupper, der ferdighetsnivået er forsvarlig likt, kan virke fremmende for elever med lese- og skrivevansker. Godt sammensatte grupper kan gi mulighet for mestringsopplevelser og at elevene kan trekke hverandre opp, og være gode rollemodeller for hverandre. Informantene som organiserer lese- og skrivetrening i små grupper, kan slik sett bidra til positiv modellering for elever med lese- og skrivevansker.

Hvem har ansvar for utforming og gjennomføring av tiltak. Også i arbeidet med å iverksette tiltak etter at lese- og skrivevansker var konstatert, varierer informantenes grad av samarbeid med andre. Som resultatene viser, samarbeider fire av informantene med PPT, lærerkolleger, spesialpedagog, rektor og foreldre i varierende grad, på forskjellige områder og til forskjellige tidspunkt i prosessen. En femte informant samarbeider med spesialpedagogen ved at denne foretar kartleggingsprøver, men informanten utarbeider og iverksetter tiltakene på egen hånd. Hvis eleven har sammensatte vansker kontaktes BFT. De tre siste informantene både bestemmer og gjennomfører tiltakene selv, hvorav en går i dialog med hjemmet, og en annen henviser til PPT for å sikre bevilgning av midler til ekstra ressurser.

Tendensen ser ut til å være at informantene i tiltaksarbeidet som i avdekkingsarbeidet inntar rollene som både solospiller, lagspiller og nullspiller i varierende grad og i varierende varighet. De kan veksle mellom rollene, ved for eksempel å være lagspiller når tiltakene skal planlegges, men som solospiller når de skal gjennomføres. Et annet trekk er at de kan være lagspillere først, og nullspillere når tiltakene skal iverksettes. De kan også fremstå som lagspillere når det er snakk om samarbeid med kolleger på skolen, men nullspillere når det gjelder å henvise til PPT eller Barne- og Familietjenesten.

Læreres kompetanse, mestringsforventninger og selvoppfatning kan spille en betydelig rolle når de velger å arbeide som solo-, lag- eller nullspiller. Har de solid kunnskap om lese- og skrivevansker og hvilke tiltak som er relevante og nyttige i forbindelse med dette, er det sannsynlig at de stoler på at de kan både planlegge samt gjennomføre dem med god kvalitet. Tidligere autentiske mestringserfaringer kan bidra til å bygge opp under denne troen, og lede til solospill. De kan bli mer villige til å ta ansvar for elever med særskilte behov.

Har lærerne mangelfull kunnskap om lese- og skrivevansker, og er klar over det selv, kan de sjonglere mellom lagspill og nullspill. De kan be andre om hjelp der de selv kommer til kort, eller de kan foretrekke å legge arbeidet over på andre. De kan innse egne begrensninger på en positiv måte, og synes det er greit å overlate ansvaret til andre, mer kompetente personer. Andre kan ha gammel eller dårlig kompetanse, uten å være klar over det selv. Dette kan gi alvorlige negative konsekvenser for elevene hvis informantene opptrer som solospillere.

Uansett vil lærere som har elever med spesielle behov, kunne ha nytte modellering via å jobbe sammen med for eksempel spesialpedagoger. Samarbeid med andre kan bidra til å trygge kvaliteten på tiltakene, og sikre en så god tilrettelegging og individuell tilpasning som mulig.

DEL 5: AVSLUTNING

8. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Det fremkom tydelig at informantene arbeidet både som solo-, null-, og lagspillere i arbeidet med avdekkingen av lese- og skrivevanskene så vel som i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av tiltakene. Det er naturlig å anta at lærernes selvoppfatning og forventninger til egen mestring har innvirkning på hvorvidt de foretrekker å håndtere arbeidet med lese- og skrivevansker alene, sammen med andre, eller å ved å avvise det eller sende det videre til andre.

Solospilleren kan på bakgrunn av god kompetanse og tidligere mestringserfaringer, ha høye mestringsforventninger i utgangspunktet. Men når han velger å gjøre alt arbeidet selv, vil han før eller senere komme til kort, både kompetansemessig og tidsmessig. Ingen lærere kan ha kompetanse på alle områder, og etter hvert som solospilleren opplever å ikke mestre, kan mestringsforventningene og selvoppfatningen svekkes. Solospilleren kan også være mer sårbar i forhold til å oppleve utbrenthet. Dette kan få negative følger for undervisningen og elevene.

Nullspillerens ”vent og se”- holdning vil medføre alvorlige konsekvenser for elever med lese- og skrivevansker, fordi de har nytte av tidlig avdekking og tilrettelagt undervisning. Nullspilleren avskriver videre muligheten for kompetanseheving hos seg selv når han ikke innser problemene eller velger å overlate ansvaret til andre.

Lagspillerens mestringsforventninger og selvoppfatning tilsier at han både kan arbeide selvstendig, samt be om hjelp der han innser at egen kompetanse ikke er tilstrekkelig. Man kan anta at lagspillerens holdninger predikerer at han er åpen for læring og mottakelig for ny kunnskap. Lagspillerens innstilling vil også kunne bidra til at han fanger opp andre lærere som trenger veiledning og hjelp. Dette kan trygge at elevene sikres godt tilrettelagt og tilpasset undervisning, og vil i så måte være den ideelle lærerrollen.

REFERANSELISTE

- Bandura, A. (1990). *Reflections on nonability determinants of competence*. Lastet ned 4. januar 2012 fra <http://des.emory.edu/mfp/Bandura1990Reflections.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. 2006. *Toward a Psychology of Human Agency*. Lastet ned 4. januar 2012 fra <http://des.emory.edu/mfp/Bandura2006PPS.pdf>
- Bru, E. (2008) Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F.E. Tønnessen, E. Bru, og E. Heiervang (Red.). *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse*. (1. utg., s.135-143). Stavanger: Hertervik Akademisk
- Bråten, I. (1996). Om fonemets betydning i skriftspråklæringen. I A. H. Wold (red.), *Skriftspråkutvikling: Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 145-167). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bråten, I., & Strømsø, H. (2007). I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- Carlsten, C. T. (2002). *Leseprøve*. Cappelen Damm
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Duna, K. E., Frost, J., Godøy, O., og Monsrud, M. (2003). *Kartlegging av barn og unges lese- og skrivevansker med Arbeidsprøven*. Bredtvedt Kompetansesenter.
- dysleksiforbundet.no Lastet ned 15. august 2011 fra <http://www.dysleksiforbundet.no/no/dysleksi/Statistikk.9UFRjM5Q.ips>

- Elbro, C. (1990). *Differences in Dyslexia*. København: Munksgaard
- Finbak, L. (2004). *Stavefeil under lupen*. Trondheim: Vox
- Flem, A., & Finbak, L. (2005). Skriftspråklige ferdigheter: lesing og skriving. I Sigmundsson, H., og Haga, M., (Red.). *Ferdighetsutvikling. Grunnbok i utvikling av barns ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E., J. Haslund og B.O. Lagerstrøm (2005). *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen. Resultater fra ALL (Adult Literacy and Life Skills)*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Høien, T. (2007). *Håndbok til Logos: teoribasert diagnostisering av lesevansker* (revidert versjon). Bryne: Logometrica
- Høien, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Klinkenberg, J. E., Skaar, E. (2001). *STAS testen, veiledning*. Ringerike
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. og Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, Vol. 53, s. 1-14
- Lyster, S.A.H. (1998). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ottum, E. & Frost, J. (2005). *Språk 6-16. Screeningstest for språkvansker*. Lastet ned 5. august 2011 fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Publikasjoner/Sprak-6-16-screeningstest-av-sprakvansker-for-barn/>
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassustudier*. Oslo: Universitetsforlaget A Sppt-materiell.no. Lastet ned

5. august 2011 fra <http://www.ppt-materiell.no/>
- Rygvdal, A. -L. (1999). Barn med språk- og talevansker. I S. Asmervik, T. Ogden og A. -L. Rygvold: *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik E. & Skaalvik S. (1996). *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO A.S.
- Skaalvik, S. (1998). Lese- og skrivesvake - en utsatt gruppe i skolen. I E. M. Skaalvik & Ø. Kvello (Red). *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Otta: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). *Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst*. I *Spesialpedagogikk* nr. 2, 2007
- St. meld, nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kap. 8. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lastet ned 15. august fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=2>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Vellutino, F.R (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A. P. Sweet & C. E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension* (s. 51-81). New York: The Guilford Press

VEDLEGG

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 1:

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker med dette i å bli intervjuet av Caroline Veslemøy Kvalvik Kvistnes i forbindelse med hennes masteroppgave vedrørende læreres arbeid med å avdekke lese- og skrivevansker blant elever, og lærernes iverksetting av tiltak i forbindelse med dette.

Jeg har fått skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet.

Jeg er kjent med at prosjektet er frivillig, at opplysningene jeg gir behandles konfidensielt og er unntatt offentligheten, at resultatene vil anonymiseres, og at deltakelsen kan avsluttes på et hvilket som helst tidspunkt i prosessen.

Dato:

Underskrift

Caroline Veslemøy Kvalvik Kvistnes
Romolslia 19b
7029 Trondheim
Tlf.nr. 92625589
e-post: kvistnes@stud.ntnu.no

Vedlegg 2:

INTERVJUGUIDE

Inngangsspørsmål:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvilket eller hvilke klassetrinn underviser du på?

Mistanker

Hvordan kan du få du mistanker om at eleven har lese- og skrivevansker?

(når kan mistankene oppstå?)

Hva foretar du deg for å få bekreftet eller avkreftet mistanken?

Hvor lang tid tar det fra du får mistanken til du iverksetter tiltak?

Hvorfor trenger du den tiden?

Hvilke observasjoner gjør du selv i denne perioden?

Hvem blir underrettet om dine mistanker ut fra dine observasjoner?

Hvilke begrunnelser oppgir du for mistankene/hva baserer du påstandene/mistankene på?

Tiltak

Hvilke tiltak blir iverksatt hvis det viser seg at eleven har lese- og skrivevansker?

Hvem utarbeider tiltaket/tiltakene som blir iverksatt?

Hvordan vil du vurdere kvaliteten på de tiltakene som blir satt i verk?

Ville du ha endret på noen av tiltakene underveis eller gjort noe annerledes fra begynnelsen av?

Hvordan reguleres tiltakene underveis hvis de ikke fungerer som forventet?

Hvem foretar i så fall disse endringene?

Avsluttende spørsmål:

Er det noe du ønsker å tilføye eller utdype?