

Solgunn Hannisdal Haanes

# Korleis påverkar lærar elev relasjonen læreprogresjonen til elevar med lese- og skrivevanskar?

Scoping review

Masteroppgåve i PED6905 Masteroppgåve i spesialpedagogikk  
Rettleiar: Per Egil Mjaavatn

Mai 2022



Solgunn Hannisdal Haanes

# **Korleis påverkar lærar elev relasjonen læreprogresjonen til elevar med lese- og skrivevanskar?**

Scoping review

Masteroppgåve i PED6905 Masteroppgåve i spesialpedagogikk  
Rettleiar: Per Egil Mjaavatn  
Mai 2022

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring





15.05.2022

# Korleis påverkar lærar elev relasjonen læreprogresjonen til elevar med lese- og skrivevanskar?

Scoping review



Solgunn Hannisdal Haanes  
RETTLEIAR PER EGIL MJAAVATN

## Samandrag

Dette er ein scoping review litteraturstudie, med artiklar og bøker som viser, korleis påverkar lærar elev relasjonen læreprogresjonen til elevar med lese- og skrivevanskar?

Relasjonar, skulestrukturstruktur, opplæringslova, rett og plikt, lese- og skriveopplæring, lese- og skrivevanskar, eleven sitt perspektiv. Dette er rammene som avgrensar denne teksten. Det er innanfor desse rammene eleven møter læraren på skulen. Når ein då tek dei seks triksa i studierosirkelen (Andersson, 2021) og sett dei opp mot desse rammene ser ein at det er ein god arbeidsmetode for læraren og arbeida etter og det viktigaste vert å verta kjent med elevane for å tilpassa skuledagen til elevane sine behov og tru på eiga meistring.

Det er mange faktorar som påverkar læreprogresjonen til elevar med lese- og skrivevanskar. Ein viktig faktor er korleis læraren møter eleven. Dette er avgjerande for korleis skuledagen vert for eleven. Signala læraren sender ut når han samhandlar med eleven seier noko om relasjonen er positiv eller negativ. Når signala er positive med interesse for eleven som person og tru på meistring for eleven vil dette påverka eleven positivt og det vil gje eleven meistringstru. Når signala er negative kan dette verka motsett og eleven kan gjerne mista trua på at han vil meistra.

Fokuset til læraren avgjer korleis dei møter elevane, om dei vidareutdannar seg ser dei gjerne korleis elevane har det i opplæringa før dei har lært noko og etter at dei har meistra det som var vanskeleg.

Lærar skal møte eleven med tilpassa opplæring etter eleven sitt behov, for å kunne dette er det viktig korleis læraren møter eleven og vert kjent med eleven. Då kan han møte eleven med meistringsforventning som er tilpassa eleven.

Elevane skal læra å omgå ulike personar i samfunnet dette kan dei læra av å sjå korleis læraren er rollemodell og møter dei i klasserommet, for her er det mange ulike og unike elevar, som gjerne ikkje hadde møtast om dei ikkje kom i same klasse.

Lærar kan velja å verta kjent med eleven med lese- og skrivevanskar som person og finna styrkane og interessene til eleven og kan bruka dette når han planlegg undervisinga. Då kan han finna relevante tekststar som elevane kan samarbeida om i grupper, ved at læraren legg til rette for at alle kan bidra og alle kjenner at dei høyrer til og meistarar.

## Forord

Dette har vore eit spanande prosjekt ved sidan av arbeidet mitt. Det har vore mange opp og ned turar gjennom denne perioden. Eg har hatt mange gode refleksjonar med andre som har skrive master, utan å snakka om sjølve oppgåva mi, men om prosessen rundt ei oppgåve. Arbeidsstaden min har indirekte vore med i prosessen, sidan eg har snakka fag med kollegaer, men eg har ikkje involvert dei direkte. Dette er ein prosess eg har gått gjennom sjølv med rettleiing. Difor må eg takka rettleiaren min, Per Egil Mjaavatn, for å ha vore med gjennom heile prosessen frå eg starta å skriva, med mykje, god og tolmodig rettleiing. Han har lest alt av tekst frå den spede start til ferdig oppgåve. Eg er heldig som har ein svært flott familie som forstår prioriteringane mine gjennom denne tida. Mannen min og ungdommane mine, og elles resten av storfamilien og vener, som har støtta prosessen min. Dei har heia på meg gjennom prosessen. Koronatida har vore ei perfekt tid, for meg, å skriva oppgåva. Det har vore mykje nedstenging i samfunnet, og alt sosialt samvær har vorte sett på vent, då kunne eg fortsetja i denne rutinen min sjølv om samfunnet no er opna, eg har berre utsett det sosiale litt lenger enn resten av landet. Nedstenginga er over og eg kan starta å vera meir sosial att og bruka lærdommen frå denne oppgåva ut i det sosiale nettverket på arbeidet mitt. Eg kan bruka fritida på fritidsprosjekt og planlegging av sosiale samankomstar som er like viktig heile livet.

# Innhald

Samandrag .....	i
Forord.....	ii
Innhald .....	iii
1. Innleiing:.....	1
1.1 Bakgrunn og grunngeving .....	1
1.2 Formål og problemstilling .....	2
<i>Tabell 1: Inkludering, læring og relasjon</i> .....	4
1.3 Avgrensingar .....	5
1.4 Omgrepsforståing .....	5
1.5 Strukturering av oppgåva.....	6
2. Teori: .....	7
2.1 Relasjonar.....	7
2.2 Skulestruktur, opplæringslova, rett og plikt .....	9
2.3 Lese- og skriveopplæring .....	10
2.4 Lese- og skrivevanskar .....	10
2.5 Eleven sitt perspektiv.....	12
3. Metode.....	14
3.1 Val av metode .....	14
3.2 Scoping review .....	14
Figur 1: Flowskjema .....	15
3.3 Forskingsspørsmål.....	15
3.4 Utval av forskning .....	16
Figur 2: Avgrensing av tema.....	16
3.5 Sortera, oppsummera og rapportera resultatata .....	17
<i>Tabell 2: Sorteringsoversikt</i> .....	17
3.6 Primærstudiar .....	18
3.7 Validitet og reliabilitet .....	20
3.8 Etikk.....	20
3.9 Syntetisera .....	20
3.10 Utval av personar med i forskingsstudiane.....	21
3.11 Formål .....	21
4. Resultat .....	22



4.1 Samandrag av resultat .....	22
4.2 Relasjonar.....	22
4.3 Skulestruktur, opplæringslova, rett og plikt .....	23
Figur 3: Samanhengen i opplæringa .....	24
4.4 Lese- og skriveopplæring .....	24
4.5 Elevar med lese- og skrivevanskar .....	25
4.6 Eleven sitt perspektiv.....	25
5. Analyse og drøfting .....	27
5.1 Relasjonar.....	27
Figur 4: Studiero i klasserommet .....	31
5.2 Skulestruktur, opplæringslova, rett og plikt .....	33
Figur 5: Inndeling av elevar etter behov for litt til mykje hjelp .....	34
5.3 Lese- og skriveopplæring .....	36
5.4 Lese- og skrivevanskar .....	39
5.5 Eleven sitt perspektiv.....	41
5.6 Oppsummering .....	46
6. Konklusjon / Avslutning .....	48

## Referansar

### Vedlegg 1. Syntetiseringstabell

#### Figur- og tabelloversikt

<b>Tabell 1: Inkludering, læring og relasjon.</b> .....	<b>4</b>
<b>Figur 1: Flowskjema</b> .....	<b>15</b>
<b>Figur 2: Avgrensing av tema</b> .....	<b>16</b>
<b>Tabell 2: Sorteringsoversikt</b> .....	<b>17</b>
<b>Figur 3: Samanhengen i opplæringa</b> .....	<b>24</b>
<b>Figur 4: Studiero i klasserommet</b> .....	<b>31</b>
<b>Figur 5: Inndeling av elevar etter behov for litt til mykje hjelp</b> .....	<b>34</b>

# 1. Innleiing:

## 1.1 Bakgrunn og grunngjeving

Eg var i mitt tredje år som PP-rådgjevar, då eg skreiv denne oppgåva. Då eg starta som PP-rådgjevar var det mykje eg lurte på. Det eg gjerne undra meg mest over, var at det er svært mange elevar som strevar med lesing og skriving. Dette var likt i løpet av dei ti åra dei går i grunnskulen. Og ikkje minst la eg merke til korleis dei vart møtt av læraren sin. Eg søkte etter litteratur som viser fakta om vanskane med lesing og skriving og kom over ei utgreiing av Midtlyng for kunnskapsdepartementet som viste ei nok så stabil inndeling av dei som strevar med lesing og skriving. Det var ca. 4-10% av innbyggjarane som har dysleksi, medan generelle lese- og skrivevanskar var meir utbreidd (Midtlyng & Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette viser at eg hadde fått med meg mange av dei som strevar med lesing og skriving, ved å vera på besøk i klassar og snakka med lærarar. Eg har opplevd at det verkar som ulike lærarar har ulik påverknad på læreprosessen til elevane. Difor vart eg nysgjerrig på korleis lærarane påverkar elevane. Dette gjeld samarbeidet mellom lærarar og rundt undervisninga læraren står for. Det viste seg somme tider som at eleven fekk ein læreprogresjon og stundom ikkje. Då undra eg vidare på om det var metoden eller opplegget læraren brukte i undervisninga. Eller kunne det rett og slett vera at det var relasjonen mellom dei som gjorde utslaget for læreprogresjonen. Dette var noko eg var svært interessert i å finna ut meir om.

Det er mange faktorar som spelar inn når elevar lærer, blant anna eleven sin indre motivasjon for å læra det som er utfordrande for eleven. Det kan vera eleven som person og alt som påverkar eleven frå heim til skule. Eg tenkte at møtet mellom kontaktlærer og elev var avgjerande for korleis samarbeidet utvikla seg over tid.

Læraren er berre eit menneske med sine feil og manglar som alle andre. Men likevel er dei i sitt daglege arbeid i klasserommet, dei som påverkar og vert påverka av elevane mest i løpet av den tida dei er saman. Lærarrolla er ein profesjon som er formell. Denne vert styrt ut frå det samfunnet me lev i og dei elevane som kjem til skulen. Av og til tenkte eg at det er berre nokon som er fødd til å vera lærar, men på lærarutdanningane lærer dei gjerne at alt kan lærast. Veit ein nyutdanna lærar kva som er forventa i eit klasserom kunne eg undra meg over. Ser denne læraren kva som rører seg mellom elevane, og at det har med signala læraren sender ut, korleis dei ulike elevane vert oppfatta (Fuglestad, 2022). Lærarane skal vera profesjonelle i arbeidet med alle elevar, men kan alle ha ein god, positiv og trygg relasjon til alle, er dette noko dei lærer på lærarutdanninga fortset eg i undringa mi.

Tidlegare hadde eg lese at alle elevar trivest betre og dermed lærte betre om dei hadde ein god relasjon til læraren. Elevar med vanskar og som var sårbare trengde ein tettare relasjon til læraren, men var gjerne dei som hadde minst eller svakast relasjon til læraren, dette har brent seg inn i tanken min (Drugli, 2012; Mjaavatn, 2019).

Denne samansettinga av ein eller fleire elevar med lese- og skrivevanskar i ein klasse. Korleis påverkar det opplæringa for den eller dei og i lag med klassen? Elevar som har lese- og skrive vanskar er ei gruppe med svært ulike elevar sjølv om dei strevar med lesing og skriving. Dei vil både visa vanskane om dei er trygge i klassen og med læraren eller skjula vanskane om dei er utrygge. Dette vil verta gjort på ulike måtar og gje læraren fleire utfordringar.

Det er mykje forskning i høve til lese- og skrivevanskar. Men er forskinga mest på årsak og konsekvensar eller vert det sett på den enkelte elev og denne si oppleving. Vart det forska på å finna gode metodar for å få dei opp og fram i læringa av lesing og skriving?

Eg var også undrande til om det var forska noko på korleis eleven opplevde at relasjonen til læraren hjalp dei til å læra, lesa- og skriva.

## 1.2 Formål og problemstilling

Me har eit informasjonssamfunn som legg opp til at alle som skal finna ut av noko treng å kunne lesa. Skal ein ha hjelp i det offentlege samfunnet eller skal levera ein klage på ei teneste gjeve av offentlege eller andre, må det dokumenterast skriftleg for å koma fram til rett instans. Dette krev at alle kan lesa og skriva, for å vera sjølvstendige i samfunnet. Det vert brukt nokre symbol i samfunnet, men det er likevel mest tekst som forklarar korleis alt heng saman. Dei digitale plattformene kan ein snakka saman via video, men for å finna ut korleis dei fungerer må ein enten kunne lesa, for å søkja på nett eller nokon må visa det. I denne pandemitida me har vore i, har bruken av digitale løysingar vorte enno meir i vinden for alle i skule og arbeidsliv i tillegg til fritida. Den oppveksande generasjon vil kunne ta dette i bruk raskt. Her er det nerdar som kan ha lese- og skrivevanskar, men forstår korleis det digitale heng saman. Desse vil vera dei som kan slike system sjølv om dei ikkje er funksjonell lesar og skrivar, likevel vil dei klara dette best. Det er mange gode måtar å bruka digitale løysingar på, men det kan ikkje erstatta det fysiske møtet mellom folk. Ein vert ikkje kjent med læraren om ein ikkje møter han i klasserommet. Ein kan laga seg fordommar ut frå tidlegare erfaringar på grunn av avstanden dei digitale møta gjev. Når læraren omgår elevane i klassen vil han sjå og kunne spørja eleven kvifor han gjer som han gjer, det er vanskeleg frå ein skjerm kor mange deltek.

Eg tenkte det var viktig å vera sjølvstendig og kunne søkja den informasjonen ein sjølv vil, og då er lese og skrivekompetanse veldig greitt å ha. Men korleis skal denne kompetansen visast om det er vanskeleg å nyttiggjera seg av tekst? Me veit at nokon er disponerte for å få dysleksi men alle dei treng ikkje å få dysleksi (Høien, 1991; Lyster, 2012). Dette er ein av bakgrunnsfaktorane som gjer at omgrep som tidleg innsats er komen. Eleven skal få hjelp så tidleg som mogleg etter at ein vanske er oppdaga, då må læraren vera tett på (Meld. St. 6 (2019-2020)). Læraren er tett på når han kjenner eleven og eleven er trygg i lag med klassen sin. Då kan læraren leggja opp undervisninga slik at den er med på å førebyggja vanskar. Han vil også oppdaga det som vert vanskeleg for eleven. Læraren kjem då i posisjon for å leggja til rette for å hjelpa eleven med det som vert vanskeleg (Meld. St. 6 (2019-2020)).

For meg som er PP-rådgjevar var det viktig å vita noko om korleis eleven ser på si eiga læring i samarbeid med læraren sin. Då vil relasjonen mellom lærar og elev for eleven vera viktig. Opplevinga treng ikkje vera lik frå eleven, sjølv om læraren kjenner på at det er ein grei relasjon. Då kan eg som utanforståande også rettleia læraren om han ønskjer råd frå ein PP-rådgjevar i ein fastlåst situasjon. Eg kan kanskje vita kva eleven vil trengja om han er ein elev med ein langsam progresjon i å verta ein funksjonell lesar og skrivar. Dessutan var eg student og gjorde dette som ei skuleoppgåve og kunne då prøva å setja meg inn i

opplevinga av denne avmaktrelasjonen som eleven kan kjenna på. Samstundes ville eg læra noko om å søka og finna relevant litteratur i høve til temaet.

Eg lurte på om eg kunne finna gode grunnar til at me må sjå på kvifor relasjonen var viktig å arbeida med for å auka motivasjon og lærelyst hjå elevane som strevde.

Dei siste to åra har mange elevar opplevd å ikkje vore på skulen i periodar. Dette på grunn av fleire koronanedstengingar av samfunnet, bestemt av regjeringa. Heldigvis var det berre den første som var ein lang nedstengingsperiode for alle i landet. Det var diverre nokre elevar som har hatt fleire korte sidan smittetala har vore ulike rundt om i landet. Eg trur at dette kan ha påverka dei som slit med lese- og skrivevanskar. Desse elevane har behov for å verta sett og høyrte av læraren sin for å få ei god oppfølging på skulen i tillegg til heime. Einsemd har gjerne vorte ein tilleggsvanske for elevar som har ein vanske frå før. Me høyrer ofte at ein vanske følgjer ein ny. Desse to åra var gjerne for fersk, til at det viser kva ettervanskar det skaper (Tønnessen et al., 2008). Det gjekk eg ikkje nærare inn på i denne oppgåva. Eg tenkte berre at det har vist oss at elevane treng å ha ein fysisk og god relasjon til læraren for å få ein god læreprogresjon. Elevane treng å koma ut av heimen og få nye impulsar frå lærar og medelevar.

Eg ville finna ut om det var mange ulike forskarar som såg det same om relasjonen mellom lærar og elev. Er denne relasjonen til hjelp i læreprogresjonen spesielt for elevar med lese- og skrivevanskar i grunnskulen.

Elevar med lese- og skrivevanskar er ei stor gruppe med elevar, og dei viser nok vanskane sine svært ulikt. Sidan dette var ei oppgåve i spesialpedagogikk, tenkte eg at fokuset mitt måtte vera på dei som har streva med lesing og skriving slik at dei hadde vanskar med å henga med på det resten av klassesetnet meistra i lesing og skriving.

Opplæringslova seier at alle elevar har rett og plikt til opplæring i §2-1. Det er nokre elevar som har ein særrett. Dei har så store vanskar at det må gjerast ei sakkunnig vurdering og vedtak. Då får dei rett til opplæring etter §5-1 (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>).

Ein god lærar elev relasjon var ein av dei viktigaste faktorane for suksess i skulen, for elevar som strevde med motivasjon for å læra, dette var ein viktig konklusjon frå metastudiane (Hattie, 2013).

Eg arbeider som PP-rådgjevar og skal gje råd til lærarar i grunnskulen. Denne tenesta er heile tida i utvikling, då målet er at kvar enkelt elev i den norske grunnskulen er like viktig og skal ha likeverdig opplæring. Det betyr ikkje at alle lærer på same måte men at dei treng å bli sett og høyrte på sin måte. Alle elevar er unike og treng at læraren vert kjent med eleven og det som er spesielt for akkurat den. Elevar vil gjerne sjå på kva som er rettferdig. Er det noko som er rettferdig i verda? Me kan arbeida mot rettferd, men vil nok ikkje nå at alle kjenner at alt er rettferdig. Me kan arbeida mot å inkludera alle elevar med alt dei strevar med, og la eleven få definera om han er inkludert i klassen, både fagleg og sosialt. Framtida veit me ikkje noko om, men støttesystemet rundt skulen endrar seg, og PPT skal ikkje berre vera ein sakkunnig instans, men skal vera med i førebygginga for at fleire skal oppnå eit godt nok opplæringstilbod innanfor det ordinære tilbodet. No har me eit svært digitalisert samfunn og svært gode kompensierende hjelpemiddel for elevar som strevar med å lesa og skriva. Då viser gjerne framtida at ein kan læra sjølv om ein ikkje meistrar

desse to grunnleggande dugleikane på lik line med det norsk skule har undervist i, men at desse elevane kan læra ved å lytta og snakka i staden. Norsk skule har lagt opp til at eleven skal lesa for å læra og skriva for å visa forståing. Desse elevane som strevar med denne måten har gjerne til no ikkje kjent seg fagleg inkludert i skulen og klassen sin. Det er læraren si oppgåve å undervisa elevane på ein tilpassa god måte for den enkelte elev. Dei fleste vil på sikt klara å verta funksjonell lesar og skrivar om dei repeterer og trenar jamt over tid, gjerne heile skuleløpet.

Difor tek eg med denne tabellen som viser korleis inkludering, læring og relasjon kan henga saman.

*Tabell 1: Inkludering, læring og relasjon.*

<b>Nivå og område for inkludering</b> <b>(Haug 2014, Nordahl, Qvortrup og Hansen 2014)</b>			
	<b>Sosial inkludering</b>	<b>Fagleg inkludering</b>	<b>Personleg (opplevd) inkludering</b>
<b>Formelle læringsfellesskap styrt av vaksne</b>	Sosial kompetanse (L) Åtferd (E)	Læringsutbytte og progresjon i læring (L)	Forventning til eiga meistring (E)
<b>Vaksen- barn fellesskap</b>	Bli sett og høyrte av vaksne	Feedback frå lærar og medverknad i eiga læring (E)	Positiv og støttande relasjon til vaksen (E)
<b>Barn- barn fellesskap</b>	Aktiv deltaking i sosiale fellesskap	Læring saman med andre (E)	Trivsel, vennskap og fråvær av mobbing og andre krenkingar (E)

(Nordahl, 2021: s. 19)

Eg tek utgangspunkt i kryssinga mellom personleg (opplevd) inkludering og vaksen – barn fellesskap, positiv og støttande relasjon til vaksen. Det var denne ruta i tabellen eg vil skriva denne oppgåva ut i frå, med spesielt vekt på elevane som har vanskar med lesing og skriving.

Slik kom eg fram til problemstillinga mi: «Korleis påverkar lærar elev relasjonen læreprogresjonen til elevar med lese- og skrivevanskar?»

### 1.3 Avgrensingar

Sidan eg ikkje kunne skriva denne oppgåva i det uendelege, måtte eg gjera nokre avgrensingar. Eg ville bruka nyare forskning og litteratur, det vil seia at eg søkte etter forskning og litteratur i mellom 2010 og fram til eg leverte oppgåva til sensur. Det var mest aktuelt å finna ut kva som var relevant for grunnskulen i Noreg og eventuelt i Norden. Dette er ei oppgåve som det er fastsette avgrensingar som eg måtte halda meg innanfor. Det vart likevel utfordrande å søkja ut frå mine kriterier for å få mest mogleg ulike synsvinklar og ulike forskingsprosjekt til å visa omfanget av påverking denne lærar elev relasjonen har. Det var ikkje lett å finna mange prosjekt som syner det same synet som eg hadde. Det er avgrensande i seg sjølv. Det var difor greitt at det var eit scoping review eg skulle gjera. Då gjekk eg breitt ut og kunne inkludera og ekskludera etter at eg hadde søkt. Eg valte ut artiklar som viste at relasjonen mellom lærar og elev har ei tyding.

Skulestorleik måtte eg også ta stilling til om eg skulle vektleggja, om det ville ha ei tyding for kor nær relasjonen mellom lærar og elev kunne bli. Hattie (2013) har vist i metaundersøkinga si at klassestorleik ikkje har noko påverking i læreprosessen til elevane (Hattie, 2013). Eg vel å ikkje vektleggja storleiken på skule og klassar.

Elevane er ulike og vil trengja ulik tilnærming frå læraren, og då var det naturleg å ta med den subjektive stemma til eleven. Eleven har rett til å verta høyrte i saker som omhandlar eleven sjølv. (Barne-Familiedepartementet, 2003) Dette er også eit grunnprinsipp i opplæringslova (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>).

### 1.4 Omgrepsforståing

Det er viktig at eleven kjenner på anerkjenning (Honneth, 2008) om han skal kunne stola på og ha tillit til læraren sin. Honneth (2008) sin filosofi byggjer på tre former for anerkjenning, kjærleiks-, rettigheits-, og solidaritetsdimensjonar (Lund, 2020). Eleven må kjenna seg trygg for å kunne trivast på skulen og ha motivasjon for å læra det som er vanskeleg. Han må ikkje kjenna seg ekskludert frå klassen sjølv om han har faglege utfordringar. Det er mange faktorar læraren må vita og gjera noko med for at relasjonen skal opplevast som god, trygg og tillitsfull. Dette vil påverka eleven sin autonomi og likeverd, og det ville vera ein gjensidig relasjon mellom lærar og elev. Det kan ikkje utelatast at det vil vera ein asymmetrisk relasjon, kor læraren har makt til å påverka eleven. Det må lysa aksept og toleranse i relasjonen. Læraren vil verta farga av eleven sin dupleik (Lund, 2020).

I skulen i dag er inkludering viktig for alle elevane. Det passar då å ha med, eleven må kjenna at han har ein plass å høyra til, i eit læringsmiljø, som er ein plass som fremmar utvikling. Kor eleven opplever å ha kompetanse og autonomi (Tønnessen et al., 2008).

Intersubjektivitet er alt som skjer i og med menneske i følgje Lund (2020). Det kan vera viktig for å forstå eleven frå innsida. Korleis skal eg forstå alt som elevar tenker om seg

sjølv i ein læringssituasjon, dette har eg funne tips om i boka «Relasjon og mentaliseringsarbeid med elevar i barnetrinnet» og tek meir om i teorikapitelet (Brandtzæg, 2016).

### 1.5 Strukturering av oppgåva

Oppbygging av oppgåva mi. Eg starta med å laga ei innleiing for å fortelja kva denne oppgåva skulle handla om. Neste kapitel handla om teorigrunnlaget eg har valt ut for å skildra tema og problemstilling. Før eg gjekk i gong med å forklara metoden, kvifor denne var valt og kva den gjekk ut på, og korleis eg gjekk fram for å finna det eg trengde. Så trakk eg fram funn i materialet, og drøfta dette opp mot teorien.

I neste del vert teori presentert, som er relevant for problemstillinga mi.

## 2. Teori:

### 2.1 Relasjonar

Teoridelen startar med underoverskrifta relasjonar, dette for å leia inn på relasjonskompetansen som læraren har god nytte av å ha i utføringa av yrket sitt. Det er ein del av det å vera ein strukturert- og omsorgsperson i det profesjonelle yrket som lærar er (Drugli, 2012).

I mine søk etter aktuell litteratur og forskning kom eg over boka til Klinge (2021), Relasjonskompetanse. Dette er ei bok ho har skriva etter å ha undersøkt tema i høve til doktorgradsforsking. Ho viser til denne forskinga i boka. Det ho viser til om relasjonskompetanse i skulen er at lærarar som har denne kompetansen har tre kjenneteikn. Desse er: -Avstemmarar, altså ei roleg inntoning til eleven. -Det er å understøtta psykiske behov, som å la eleven få oppleva sjølvbestemming, kompetanse og ein plass å høyra til. -Dei innehar også omsorgsetiske handlingar, læraren viser omsorg ved å la elevane få ei tilknytning til seg, og visa elevane respekt og ta meiningane deira på alvor og ta i mot kvar enkelt elev som ein unik person (Klinge, 2021). Det passar å ta det vidare til innhaldet i anerkjening.

Anerkjening av eleven sitt synspunkt og deira stemma om seg sjølv, kan vera med å visa relasjonen mellom lærar og elev. Barn si medfødde evna til å inngå relasjonar kan utfordra vaksne på gjensidigheit. Denne gjensidigheita i relasjonen mellom vaksne og barn inneber at ein må forhalda seg til barnet som medmenneske, ved at barnet sitt perspektiv og meining får koma til uttrykk (Bae, 2005a). Ved å møta barn som subjekt tyder at barn vert møtt som eit sjølvstendig menneske som kan forhalda seg til egne tankar og kjensler (Lund, 2020).

Nordahl (2020) har også skriva om relasjonen mellom lærar og elev. Relasjonen mellom lærar og elev, og læraren si evne til å kommunisera med eleven står sentralt, når det gjeld å forstå barn og unge i skulen. Om læraren skal få innsikt i eleven sine verdiar og oppfatningar, forståing for deira handlingar, vil det vera nødvendig med ein nær relasjon og eit tillitstilhøve til eleven. Pedagogikk er i stor grad ein mellommenneskeleg aktivitet. Eit godt forhold mellom lærar og elev gjev ikkje berre læraren forståing og innsikt, men det ser ut som det vil ha ei avgjerande tyding for eleven sin vekst og utvikling. Elevar som har hatt ein tøff barndom, til tross for motgang klarar dei seg, fordi dei seier eg møtte ein lærar som har gjort ein forskjell. Ein lærar som er ein tydeleg vaksen som vart ein nær person som respekterte dei, gjorde det mogleg for dei å meistra og gje dei trua på egne evner. Det eksisterer ein kommunikasjon og ein relasjon som gjerne fekk ei tyding for seinare vekst og utvikling. Det eksisterer også dårlege relasjonar mellom barn og vaksne som har verka stagnerande og hemmande på barn si utvikling. I slike relasjonar finst det ikkje tillit og likeverd. Unge menneske i møte med ein lærarar som ikkje gjev dei anerkjening, opplev massive nederlag og lite meistring, dette gjer at dei vert fråteken si eigenverd i skulen. Grunnen til at begge sider nemnast her er for å påpeika kor sentral relasjonen mellom elev og lærar er, og kor stor tyding den kan ha for eleven si læring og utvikling. (Nordahl, 2020). Vidare kan ein då seia noko om korleis ein kan gå fram for å utvikla den positive relasjonen mellom lærar og elev.



Klinge (2021) hevdar at relasjonskompetansen kan styrkast og det må ligga sju grunnar i botn for dette. Desse er:

Nr. 1, læraren sine psykologiske behov. Det krev engasjement i høve til både faget og elevane om læraren skal lykkast med å skapa felles merksemd om undervisninga og læreprosessane, som kan vera både krevjande og utfordrande for elevane. Dette engasjementet får lærarane når dei opplev sjølvbestemming i høve til eiga undervisning, når dei opplev å ha rett kompetanse og dei har kjensle av fellesskap med kollegaer.

Nr. 2, kunnskap om elevane og læreprosessar. For å skapa best mogleg forutsetningar for å kunne handla profesjonelt i praksis er det ein fordel at lærarane har inngåande kjennskap til elevane dei skal undervisa.

Nr. 3, oppmerksom nærleik. Det vil sei at læraren har fokus på både elevane, seg sjølv og det innhaldet dei arbeider med saman. For å få til dette må lærar vera tilstades, ha positive kjensler, mentalisering og didaktisk overskot.

Nr. 4, vera tilstades. Då er læraren i noet med alle sansane opne. Å vera tilstades er nødvendig for å kunne navigera i klasserommet sin kompleksitet. Samtidig er læraren sitt rolege nærvær nevrologisk sett avgjerande for at ho skal kunne registrera elevane sine signal og avstemma åtferda si etter dei.

Nr. 5, positive kjensler. Den amerikanske professoren i psykologi Fredrickson (2010) har forska på kva som må til for at menneske skal vera i godt humør. Ho har funne ut at det krev tre (3) gode opplevingar for å vega opp for ein (1) negativ. Hjernen vår rettar seg mykje meir mot merksemd på negative opplevingar. Om me skal halda på vårt gode humør, må me sørgja for å få mange gode opplevingar. Eller me må hjelpa hjernen med å styra merksemda mot dei gode opplevingane me allereie har. Nokon lærarteam gjer dette med å starta møta sine med at kvar enkelt fortel om ei god oppleving frå eige lærarliv.

Nr. 6, mentalisering. Mentalisering viser vår evne til å forstå og tolka vår eigen og andre si åtferd på bakgrunn av moglege tidlegare hendingar og sinnstilstandar. Dette er det svært nyttig for lærarar å kunne. Lærarar vil ha nytte av å kunne sjå forbi elevane si åtferd for å forstå reaksjonane og motiva deira. Det er ikkje lett, elevar gjer ofte noko som ikkje gjev meining ut frå ein vaksenlogikk. Å sjå meining bak elevane sine handlingar er ikkje det same som å akseptera handlingane. Forståinga gjer det mogleg i fellesskap å finna andre og meir hensiktsmessige måtar å handla på. Nettopp fordi me aldri heilt veit korleis andre har det, må me hugsa å spørje: kva treng du? Kva kan eg hjelpa deg med? Korleis er det å vera deg akkurat no? Slike spørsmål til elevane er uttrykk for relasjonskompetente handlingar som påverkar deira relasjon til læraren positivt og aukar elevane sin trivsel og mentaliseringsevne.

Nr. 7, didaktisk kompetanse. Dette handlar om å vera godt forberedt og i stand til å skapa konstruktive møter mellom elevane og omgjevningane. Det krev at lærarane kjenner seg heima i det temaet dei går i djupna på i lag med elevane. Elementa i den didaktiske trekanten – lærar, elevar og fagstoff -. Noddings (1997) og andre har vist at om læraren ikkje har didaktisk overskot, oppstår ei frykt for å mista kontrollen. Det tyder ofte at ein blir mindre lydhøyr ovanfor elevane sine innspel – ting skal i staden gjerast akkurat slik læraren har planlagt og kjenner seg trygg på. Manglande fleksibilitet bidreg ofte til at

elevane blir passive følgjarar framfor kreative, sjølvstendige deltakarar som bidreg til ein felles prosess. Didaktisk overskot handlar også om å skapa kreative møter og meningsfylte forbindingar mellom elevane og omgjevnadane. Når lærarar prioriterer praksisnære element som inkluderer bruk av sansane i undervisninga, blir det mange gangar lettare å byggja bru mellom det faglege innhaldet og elevane si eiga verd (Klinge, 2021).

Drugli (2012) har også fleire gode poeng i høve til relasjonar mellom lærar og elevar. Gode relasjonar mellom lærar og elev legg forhalda til rette for at elevane skal kunne oppleve fagleg og sosialt utbytte, både kort og lang sikt. Dette er ein av fleire sentrale faktorar som verkar saman i elevane sin læringsprosess. Relasjonen mellom lærar og elev skal fungera slik at den bidreg til elevane si læring. Lærar- elev-relasjonane spelar seg ut i dei ulike pedagogiske situasjonane læraren skapar for elevane sine. Drugli viser til 70 studiar av Nordenbro (2008) og andre som konkluderer med tre faktorar som er avgjerande: 1, lærarens si evne til å etablere ein god relasjon til den enkelte elev 2, læraren si evne til å leia klassen, med å vera synleg leiar og etablere reglar og rutinar og 3, læraren sine didaktiske dugleikar i høve til undervisning generelt og det enkelte fag spesielt. Dei fann også at lærarar som er særleg interessert i dei elevane som på ulike måtar strevar på skulen, bidreg til auka læring i denne gruppa med elevar. Når desse elevane opplev læraren sin respekt, interesse og støtte, vil dei verta meir motivert for å arbeida med skulefaglege aktivitetar, og då få ei betre fagleg utvikling enn dei elles ville fått. Dette er ei gruppe elevar som lett mistar motivasjonen for å arbeida, og det verkar å vera opplevinga av at læraren er interessert i dei og forstår dei, som vekker deira lyst til å yta fagleg innsats. Desse elevane treng spesielt at læraren følgjer dei tett på ein positiv og støttande måte, og respondera raskt når dei er i ferd med å melda seg ut. Det vart også funne klar støtte for at lærarar som var orientert mot elevane som person, og ikkje berre hadde fokus på læring meir isolert, bidrog klart til å fremma elevane sin læringsprosess samanlikna med andre lærarar. Drugli (2012) visar til Cornelius-White (2007) som framheld at det verkar viktig at læraren viser at dei bryr seg både om kvar enkelt elev sin læringsprosess og kvar enkelt elev som person, at læraren er i stand til å ta elevane sitt perspektiv, gje dei gode tilbakemeldingar slik at dei kan evaluera seg sjølv også, få elevane til å kjenne seg trygge og få elevane til å forstå kvarandre. Læraren si haldning til eleven i klasserommet legitimerer korleis elevane kan handla seg i mellom (Drugli, 2012). Dette fører over til neste deloverskrift som er rammene i skulen.

## 2.2 Skulestruktur, opplæringslova, rett og plikt

Skulen er strukturert med lovar og reglar, med opplæringslova og forskrifter som regulerer det eleven har rett og plikt til opplæring og at den er tilpassa eleven sine behov (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>). Har eleven vanskar med å læra det som elevar på same trinn lærer og meistrar, har dei rett på ei særskilt tilrettelegging med spesialundervisning. No er læreplanverket fagfornyninga (LK20) i gong (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2020). Kor det skal vera meir individuell tilrettelegging i den ordinære opplæringa, slik at færre skal ha behov for denne særskilte tilrettelegginga som opplæringslova gjev rett til. Denne legg også vekt på at eleven skal kjenne at han får rett opplæring i høve sine behov.

### 2.3 Lese- og skriveopplæring

Lærarane og skulane står nok så fritt til å velja metode for opplæring, men dei har kompetansemåla i fagfornyninga (LK20) (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2020) som skal måla om dei når ei sluttvurdering i faget eller dugleiken. Korleis står det til med lese og skriveopplæringa i Noreg, dette kan det vera greitt å spørja seg om. Den viser ei framgang i PIRRLS undersøkinga frå 2016, men den viser framleis at det er elevar som treng ekstra oppfølging i denne læringa. Denne undersøkinga viser også at for mange ventar og ser, framfor å koma i gang med intensive tiltak og tidleg innsats. (Lundetræ & Gabrielsen, 2017). Det er gjennomført ei ny PIRLS 2021 men resultatane er ikkje offentlege enno. Undersøkingane som viser 15-åringar si leseutvikling, viser store forskjellar mellom kjønna, jentene er langt føre gutane, og det er fleire som hamnar under kritisk grense for lesing i 2018 enn i 2015. Denne perioden (2000-2018) har lesevanane endra seg, sidan det er meir lesing på digitale plattformer og lesing på nye måtar, og for lite fokus på kritisk lesing og refleksjon (Jensen et al., 2020).

Dette er ei oppgåve i spesialpedagogikk så eg tek utgangspunkt i opplæringa som Statped har på sine nettsider og som dei rådar og rettleiar PPT og skular i å bruka. Denne rettleiaren legg vekt på korleis driva opplæring som ein heilheit og heiter Spesialpedagogisk leseopplæring og er utarbeida av Godøy og Monsrud. Dei viser også til eit kartleggingsverktøy kalla Arbeidsprøven (Duna, 2003), som er ei dynamisk kartlegging, sjølv om denne ikkje er forskingsbasert, viser dei til gode resultat ved bruk av denne (Godøy, 2008). Dette fører oss over til den gruppa med elevar som denne oppgåva dreiar seg om. Dei som strevar med desse grunnleggjande dugleikane, lesing og skriving.

### 2.4 Lese- og skrivevanskar

Definisjonen på lese og skrivevanskar eller dysleksi, kan vera ulik frå ulike forskarar. Eg har lese boka til Lyster (2012) elevar med lese- og skrivevanskar. Lyster viser til definisjonen til (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Eg brukar Lyster si tolking av denne. Det definerast slik at dysleksi er ein spesifikk lærevanske der årsaka er nevrobiologisk. Det vil sei at den nevrobiologiske arbeidet med visse typar informasjon går føre på ein annleis måte i det «dyslektiske nettverket» av nerveceller. Denne definisjonen viser først og fremst at det er manglande nøyaktigheit og flyt i ordlesinga. Ei forklaring kan vera føreliggjande fonologisk svikt, vanskar med å vera bevisst eller å kunne manipulera språket sin fonologiske struktur. Med andre ord, vanskar som forstyrrar oppdaginga og læringa av det alfabetiske prinsipp som styrer skriftspråket. Vanskar med ordavkodning kan føra til vanskar med leseforståinga. Når det er dårleg leseforståing kan dette føra til at eleven les mindre, noko som kan påverka ordforrådet. Då kan elevane koma inn ein vond sirkel, dette medfører gjerne at konsekvensane av dysleksi raskt kan verta store og alvorlege. Sjølv om det er stor konsensus om kva dysleksi er, er det enno noko usikkert rundt diagnostiseringa. Eit haldepunkt er genetisk kravd. Ein vert fødd med ein risiko for å utvikla dysleksi, men denne risikoen vil kunne slå ut i ulik grad avhengig av ei rekkje ulike forhold. Kognitive, språklege og sosiale forhold vil kunne styrka eller svekka symptom på dysleksi. Ein god pedagogisk og/eller spesialpedagogisk opplæring kan vera svært avgjerande for kor alvorleg dysleksien kan verta. Lyster (2012) viser til (DeFries, Fulker & LaBuda, 1987, Galaburda, 2005, Olson 2005, Pennington & Olson, 2005) at dysleksi eller risiko for dysleksi er arveleg. Om ein elev

har nære slektningar som har dysleksi eller lesevanskar som kan vera dysleksi, gjev det ein mistanke om at eleven sine vanskar kan vera dysleksi. Me veit også at sosiale og kulturelle forhold påverkar leseutviklinga mykje. Ved dårlege sosiale og kulturelle forhold kan påverka lesinga i negativ retning, og dei kan forverra vanskane til ein elev med mild form for dysleksi. Symptom på dysleksi vil hovudsakleg vera knyta til vanskar med språket sin lydstruktur, medan symptom som gjeld dårlege sosioøkonomiske forhold og ein lite stimulerande oppvekst, i større grad vil visast att i eit «ordfattig» språk, noko som igjen kan påverka leseforståinga. Lyster (2012) viser til (Hulme & Snowling, 2009) som indikerer at 3-6 % av folket i landet har ein nedarva risiko for dysleksi. Dette er eit estimat og det er teke med at det kan vera fleire forhold som kan påverka leseutviklinga og føra til dårleg lesing, slik som lågt evnenivå. Det er fleire fonologiske vanskeområder som kan knytast til dysleksi, vanskane kan vera meir eller mindre alvorlege innanfor desse områda. Dette gjer det vanskeleg å diagnostisera. Dei fonologiske vanskane spesielt i tidleg «kodeknekingfasen» er utfordring med fonologisk bevisstheit, fonologisk minne og fonologisk arbeidsfart. Det er mykje som tydar på at dyslektikarar «lagrar» ord fonologisk ufullstendig og at dei forvekslar ord som har relativt lik lydstruktur (Elbro, Borstøm & Petersen, 1998, Snowling & Hulme, 1989). Nokre av dei fonologiske vanskane me finn hjå elevar med dysleksi, ser me også hjå barn med spesifikke språkvanskar. Når språkutviklinga ikkje er i takt med barnet si utvikling på andre område, snakkar me gjerne om spesifikke språkvanskar. Dei er spesifikke fordi dei berre er knyta til barnet si språkutvikling og i lita grad til andre utviklingsområde. Overlappinga av fonologiske vanskar i dei to gruppene har ført til spørsmål om dysleksi og spesifikke språkvanskar er uttrykk for ein og same vanske (Bishop & Snowling, 2004). Men sjølv om det er nokre like trekk mellom symptoma, har ein ikkje kunna bekrefte at dei symptoma som vert avdekka ved dysleksi og ved spesifikke språkvanskar representerer eitt og same føreliggjande årsakssamanheng. Grensa mellom kva som kan teiknast som dysleksi og kva som er ein lesedugleik som er innanfor det normale variasjonsområdet, kan vera vanskeleg å setja. Det kan vera mange årsaker til dette, som grad av dei fonologiske vanskane kan variera mykje, samtidig som at ulike personar kan kompensera for dei fonologiske vanskane i ulik grad. Dei personane som har dysleksi vil med lesing av ord ha vanskar med å bruka det me kallar den indirekte vegen inn i leksikon, inn i det lageret dei har av ord. For å bruka denne vegen inn i leksikon må lesaren bruka ein fonologisk strategi. Ein slik strategi er nødvendig å bruka når ein skal lesa ukjende ord. Det er denne strategien dyslektikarar i utgangspunktet strevar med. God start er viktig for ein elev som kan ha risiko for å utvikla dysleksi. Ei god begynnaropplæring kan verka førebyggjande for fleire. Fonembevisstheit er sentralt i den tidlege lese- og skriveopplæringa for å styrka barn i risiko med grunnlaget for å meistra det alfabetiske prinsipp. Allereie i barnehagen kan dei læra fonologiske leikar, og første skuletrinn kan dei læra å arbeida med ord som rimar og oppdaga stavingar i ord for å bygga opp eit grunnlag for å kunne identifisera enkeltlydar. Hovudmålet må vera å styrka alle elevane sine fonologiske kompetansar på førehand og parallelt med lese- og skriveopplæringa (Lyster, 2012). Når me no har sett på kva vanskane inneber kan det vera på sin plass å sjå det frå eleven sitt perspektiv.

## 2.5 Eleven sitt perspektiv

For å følgja opp mandatet i læreplanane og visjonane for framtida sin skule, må skulen leggja vekt på barna sine grunnleggjande behov for trygge relasjonar. Barn vert trygge når dei opplev å verta forstått og anerkjent, når vaksne prøver å forstå dei innanfrå. Det at andre forstår oss innanfrå aukar opplevinga av å vera i eit fellesskap. Når læraren er nysgjerrig og innstilt på å forstå eleven, vil eleven lettare kjenna seg trygg og verdifull. Ein slik tryggleik gjev det beste utgangspunktet for læring (Drugli, 2012). Den andre viktige omsorgsoppgåva i skulen er å forstå seg sjølv som vaksen utanfrå, gjennom eleven sitt blikk. Det handlar om å forstå og endra seg etter korleis elevane reagerer på læraren. Dette utgjer mentaliseringsevna, altså evna til å forstå andre innanfrå og seg sjølv utanfrå (Slade, 2005), og forstå at åtferd heng saman med tankar og kjensler (Allen mfl. 2008). Mentalisering kan også vera å forstå at elevar kan ha ulike grunnar for same åtferd, vanskeleg åtferd tyder ikkje at eleven har dårlege eigenskapar, det kan like godt vera at noko er strev på innsida, eller at det kan vera misforståingar (Fonagy mfl. 2007). Mentalisering kan også vera å forstå at eleven sine opplevingar av ein situasjon kan vera heilt annleis enn læraren sin, og i tillegg vera merksam på at læraren si eiga åtferd kan påverka eleven. Læraren si evne og vilje til å mentalisera er viktig for skulen og eleven sin tryggleik og det gjer det mogleg for eleven å læra (Brandtzæg, 2016).

Mange elevar vert engstelege og trur dei er åleine med lese- og skrivevanskar, at det er ein sjukdom, eller redde for å verta mobba. Dette er henta frå ei mor som har skrive ei bok til lærarar i alle klasserom (Aas, 2021). Ho har også ei «oppskrift» på den dysleksivenlege læraren som er eit mykje brukt omgrep i Dysleksi Norge. Den inneheld sju kjenneteikn. Desse er: 1. Viktig oppstart, med kva, korleis og kvifor. 2. Bruk korte setningar. 3. Gjenta viktige utsegn. 4. Forklar nye ord og omgrep. 5. Forklar ting på fleire måtar. 6. Sjekk om eleven forstår ved å la elevar attfortelja. 7. Hjelp elevane med å strukturera kvardagen sin.

Fogtmann (2014) skriv at mentalisering er ei psykologisk forståing av andre. Korleis sjå seg sjølv utanfrå og andre frå innsida. Når ein mentaliserer må ein alltid vera innstilt på at ein aldri kan forstå eit anna menneske sitt sinn fullt ut. Innstillinga krev at ein erkjenner at ein ikkje kan forstå og vita kva som rører seg i den andre. I mentaliserande innstilling må ein møte andre ope, utforskande og nysgjerrig. Mentalisering er svært viktig i etableringa av relasjonar til andre menneske. Allen og et al (2013) er oversett av Fogtmann (2014). Mangelfull mentalisering kan bidra til alvorlege problem i ditt høve til andre. Venner, familie eller ektefelle vil keia seg om ein er blind og døv for deira behov og kjensler, eller om ein held fram å feiltolkar deira handlingar. Evna til å mentalisera er avgjerande for våre måtar å kommunisera med andre på og derfor også for relasjonane, me etablerer, både profesjonelt og privat. Fogtmann trekk også Christiansen (2006) inn. Fenomenet mentalisering kan sjåast som ein av dei viktigaste byggesteinane i vår måte å samhandla på, fordi denne evna er med å forklara, korleis menneske heilt ned på detaljnivå kan påverka kvarandre i komplekse mellommenneskelege samspel (Fogtmann, 2014).

Vidare skriv Fogtmann (2014) om dei profesjonelle kommunikasjonspraksisane. Dette gjeld spesielt kommunikasjon i pedagogisk praksis i skulen, leiarar sine kommunikasjonar med medarbeidarar og mellom tilsette i helsetenestene og pasientane. Det desse har til felles er at den profesjonelle part er viktig for den medpart dei kommuniserer med. Den profesjonelle part spelar ei avgjerande rolla for sentrale høve i motparten sitt liv, som å

læra, trivast, bli frisk eller takla helseutfordringar. Når det gjeld bruk av kommunikasjon i skule og undervisning. Er lærar i kommunikasjon med elevane i den gode undervisning. Å kunne læra og samhandla rundt aggresjonar og læra elevane å romma desse er avgjerande for å kunne skapa trygge miljø og læra at aggresjonar som flyt fritt skaper utrygge miljø. Innanfor den psykodynamiske ramma er det ikkje mogleg å sjå at aggresjon er noko som vil forsvinna ved å forby den og undertrykka den. Det er henta ut erfaringar frå eit prosjekt kalla fredelege skular av Twemlow (2001). Dette prosjektet såg ei endring i aggresjon og at den vart redusert i høve til andre skular som ikkje har drive med mentalisering og forståing av bakgrunnen for åtferda. (Fogtmann, 2014).

Dette var teorigrunlaget for denne oppgåva. Neste kapitel av oppgåva er metode og val av den.

## 3. Metode

### 3.1 Val av metode

Mitt ønske var å finne ut kva det er forska på i min kombinasjon av dei to store områda innanfor spesialpedagogikk. Desse tema var relasjonar mellom lærar og elev og elevar med lese- og skrivevanskar. Dette er hovudgrunnen til at eg har teke ein litteraturstudie for denne oppgåva. Dette er ei lita forskning kor eg ikkje kunne ta med alt som er forska på, men det som eg såg som relevant for denne oppgåva. Eg gjekk ikkje i djupna på kvaliteten i studiane som er gjort på feltet. Det vart sett på kva som var forska på, korleis forskarane har gått fram i si innhenting av empiri. Difor har eg valt at dette skulle vera eit scoping review, litteraturstudie. I neste avsnitt kjem scoping review.

### 3.2 Scoping review

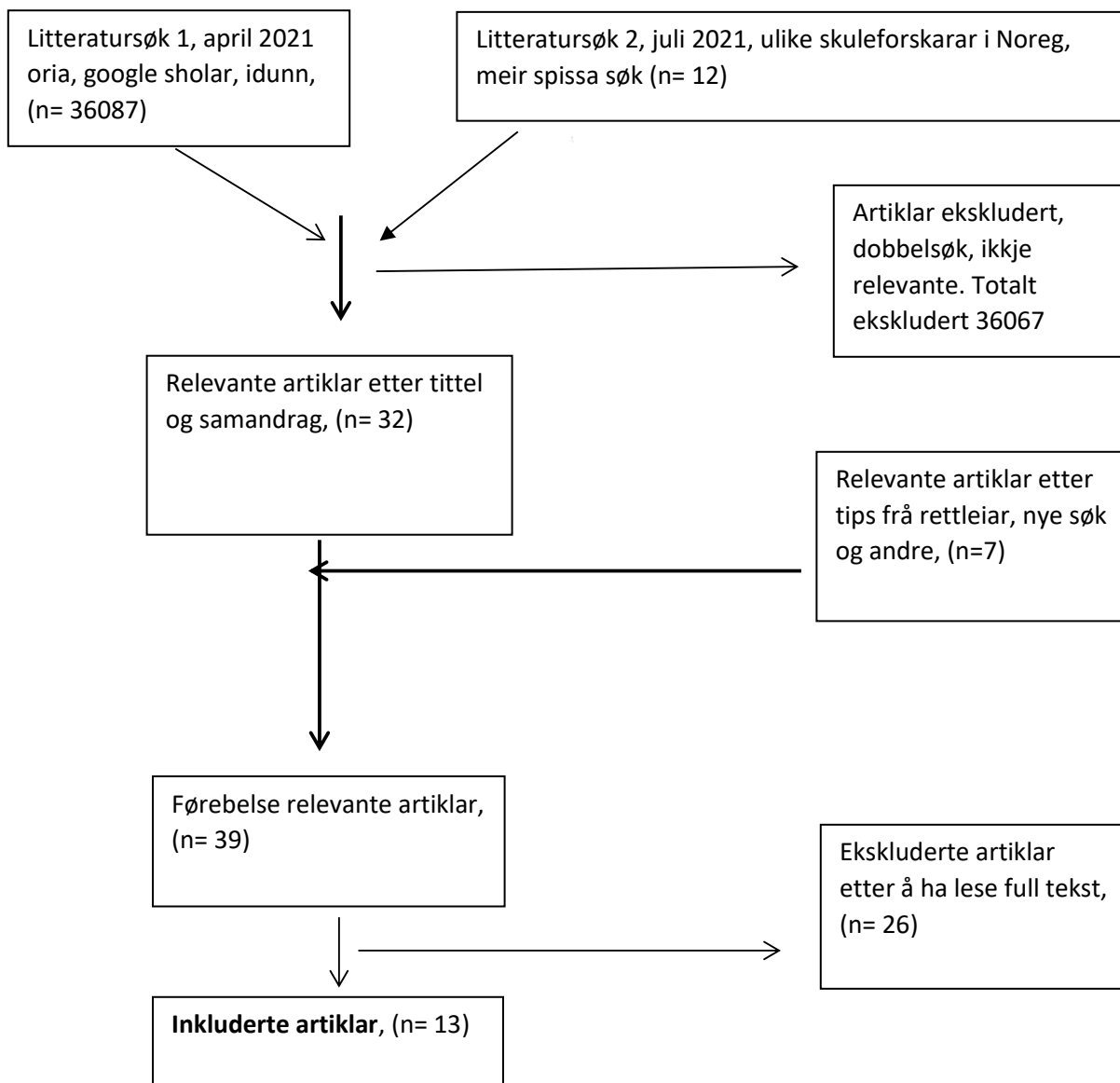
Eg tok utgangspunkt i ein artikkel på norsk om korleis eit scoping review kan gjennomførast. Eit scoping review har gjerne eit ope forskingsspørsmål og avklarar inklusjons- og eksklusjonskriterier etter at det er søkt i databasar. Metoden brukast gjerne når forskingsfeltet er avgrensa, og det vert brukt ulike forskingsmetodar, når ein ønskjer å presentera ei oversikt over forskingsfeltet. Scoping review vil difor ikkje omfatta ei kvalitetsvurdering av dei inkluderte artiklane, som ein gjerne forventar ved ein metaanalyse eller ein metasyntese. Hensikta med scoping review-studie er å utforska kva som er rapportert i dei studiane som er valt ut, og gje ein deskriptiv presentasjon av nøkkelinformasjon i dei inkluderte artiklane. (Andvig et al., 2013).

Mine inklusjons- og eksklusjonskriterier var at eg ville ha med ulike forskingsprosjekt som viser ei side av relasjonen mellom lærar og elev og for å avgrensa enno meir ville eg sjå dette opp mot elevar som har lese- og skrivevanskar. Dette var ei oppgåve som er avgrensa i høve til omfang, difor kunne eg ikkje ta med for mange artiklar eller bøker. Dei nordiske skulesystema er dei mest nærliggjande til det norske, og skuleforskarar samarbeider på tvers av riksgrensene, difor er det interessant å ha prosjekt som samanliknar og gjerne viser noko anna. Dei artiklane eg valde ut viser kor stor tyding denne relasjonen mellom lærar og elev har på godt og vondt. Litteraturen eg har valt ut i teoridelen, viser blant anna at elevar med lese- og skrivevanskar er ulike, men også at dei kan kjenna seg åleine og dumme, og dette kan også ha med denne relasjonen å gjera. Sjølv om mine utvalde artiklar og bok har ulike formål for sine prosjekt, viser dei at relasjonen mellom lærar og elev dreg i same retning med påverknad for læring og inkludering i norsk skule.

Eg såg at det er få forskarar som studerer det same, slik at det er vanskeleg å vita om dette er representativt for andre i liknande studiar. Eg kan difor ikkje slå fast at slik er det, det skal ein uansett ikkje gjera. Ein kan berre visa til at i dette prosjektet fann me dette og om føresetnadane er like i eit anna prosjekt kan me anta at resultatet kan verta slik.

Scoping review kan visast som eit kvalitativ studie, sidan det er relativt få utval og kvart studie er ein eining i det store heile, og viser ei side av problemstillinga. Kvar eining kan initierer eit svar på problemstillinga.

Det er vanleg å laga eit flow skjema over framgangsmåten på søkeshistorikken i ein studie ved scoping review. Dette har eg laga utifrå korleis eg har arbeidd med søk og inklusjons- og eksklusjon av artiklar. Eg har sett ulike måtar å laga det på.



Figur 1: Flow skjema (Andvig et al., 2013).

### 3.3 Forskingsspørsmål

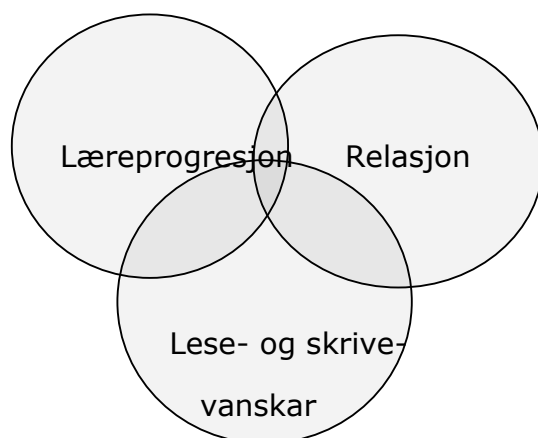
Problemstillinga mi er gjerne nokså open, men det er fordi eg ønskjer at den skal kunne visa noko av mangfaldet som påverkar læreprogresjonen til elevar og spesielt dei som har utfordring med lesing og skriving. Difor starta eg ut med problemstillinga. Korleis påverkar relasjonen lærar elev læreprogresjonen for elevar med lese- og skrivevanskar? I følgje Persson (2021) vil det vera naturleg å starta ut forskningsspørsmålet med kva seier litteraturen om... (Persson, 2021). Då vart forskningsspørsmålet mitt: «Kva seier litteraturen



om korleis relasjonen mellom lærar og elev påverkar læreprogresjonen til elevar med lese- og skrivevanskar?»

### 3.4 Utval av forskning

Søkestreng lærer\* elev\* vansk\* relasjon\* på norsk, teacher\* school\* reading problems\* relation\* på engelsk, frå prosjektskissa mi, var dei første breie søka eg gjorde. Eg valde å ikkje bruka artklar på engelsk, dette vart då ei avgrensing til i oppgåva. Eg fann dei mest relevante artiklane på Idunn.no sidan dei er henta frå forskning i Noreg og Norden. Eg har etter kvart også søkt på kjende skuleforskarar, som Thomas Nordahl, Peder Haug, May Brit Drugli, og min rettleiar på oppgåva Per Egil Mjaavatn. Eg er PP-rådgjevar og arbeider til dagleg med ulike problemstillingar innanfor dette tema, slik at eg plukkar opp ulike tips, til litteratur og via webinar som lingit.no og nasjonal lesekonferanse. Eg har også lese Persson (2021) om å avgrensa søka. Han illustrerer det med sirklar, hjå meg såg dette slik ut:



Figur 2: Avgrensing av tema (Persson, 2021: s. 34).

I mitt tilfelle tenkjer eg at det er ikkje sikkert at det er nøyaktig like mykje skrive om alle delane som eg var interessert i, difor har eg berre laga tre sirklar som dekkjer over kvarandre for å illustrera slik Persson (2021) har vist. Mine tema er læreprogresjon, relasjon og lese- og skrivevanskar.

Empirisk og teoretisk avgrensing er vanlege avgrensingar. Her i mi oppgåve kan eg seia at teoretisk avgrensing er relasjon og læreprogresjon, medan empirisk avgrensing er lese- og skrivevanskar (Persson, 2021).

### 3.5 Sortera, oppsummera og rapportera resultatata

Eg valde å laga ein tabell over dei artiklane og boka eg har valt ut til å vera i tråd med problemstillinga. Desse viser frå ulike sider korleis læraren kan vera i ei viktig rolla i mange samspel med eleven. Læraren kan påverka eleven sin motivasjon for læring og det kan gje progresjon i læringa til elevar med lese- og skrivevanskar.

Ved sortering var det greitt å ta utgangspunkt i desse punkta: 1. Kven har skrive teksten? 2. Kor tid vart teksten skrive? 3. Kva handlar teksten om? 4. Korleis er kvaliteten på teksten? (Persson, 2021).

Tabell 2: Sorteringsoversikt

Forfattar	Utgjeve	Fagfelle- vurdert / pedagogisk materiale	Utval	Design	Formål
Sølvi Mausethagen og Anne Kostøl, 2010	Norsk pedagogisk tidsskrift, forsknings- publikasjon	Fagfelle- vurdert		Diskurs- analyse	Det relasjonelle aspektet ved lærarrolla
Inger Throndsen, 2011	Nordic Studies in Education	Fagfelle- vurdert	77 skular i Noreg	Spørje- skjema og intervju	Vurderings-praksis og elevar sin motivasjon for læring
May Britt Postholm, 2013	Norsk pedagogisk tidsskrift, forsknings- publikasjon	Fagfelle- vurdert	4 lærarar	Fenomenolo- giske intervju	Fanga opp lærarane si oppleving av klasseleing.
Mona Nordgren, 2016	Norsk pedagogisk tidsskrift, forsknings- publikasjon	Fagfelle- vurdert	76 elevar	Spørje- skjema med opne og lukka spørsmål	Elevsamtalar som verktøy for relasjonar.
May Brit Drugli og Thomas Nordahl, 2016	Forsknings- artikkel, UDIR	Pedagogisk material		Litteratur- studium	Skule-heim- samarbeid.
Unni Fuglestad, Toril Frafjord Hoem, Katrin Schulz- Heindorf, 2017	Bokkapittel, Lesesenteret UIS.	Pedagogisk material	Elevar i 4. og 5. trinn som har delteke i PIRLS undersøkin- ga	Spørje- skjema til lærarar med opne og lukka spørsmål	Læraren si betydning for leseutviklinga til eleven
Oddny Judith Solheim og Egil Gabrielsen, 2017	Bokkapittel, Lesesenteret UIS	Pedagogisk material	Elevar i 4. og 5. trinn som har delteke i PIRLS undersøkin- ga		Samanhengen mellom leseutvikling og læringsmiljø

Andreassen og Reichenberg, 2018	Nordic Studies in Education	Fagfelle-vurdert	249 lærarar i Sverige 222 lærarar i Noreg	Spørje-skjema	Meistrings-forventning
Per Egil Mjaavatn og Per Frostad, 2018	Artikkel	Fagfelle-vurdert	1025 elevar i overgange n 10. trinn til vidaregåan deskule	Spørje-skjema	Eit val for livet
Per Egil Mjaavatn, og Per Frostad, 2018	Vitskapleg publikasjon	Fagfelle-vurdert	1025 elevar i overgange n 10. trinn til vidaregåan deskule	Spørje-skjema	Overgangen frå grunnskulen til vidaregåande, nok og rett informasjon på veggen..
Per Egil Mjaavatn, Lena Haller Buseeth og Per Frostad, 2019	Spesial-pedagogikk, artikkel.	Fagfelle-vurdert	US10: 1247 VGS1: 2529 VGS2: 2120 VGS3: 1505	Spørje-skjema og fokus-gruppe-intervju	Sterke elevar mest støtte frå læraren?
Svensk skolforskning-institusjon, Anna Andersson et al, 2021	Systemisk forskings-fellesskap	Fagfelle-vurdert		Meta-forskning, litteratur	Ro i klasserommet.
Thomas Nordahl og Terje Overland, 2021	Bok, skuleforskar	Pedagogisk material		Bok	Tilpassa opplæring og inkluderande støttesystem Likeverd, inkludering og tilpassa opplæring. Refererer til opplæringslova, læreplan og retningslinjer for norsk skule.

Inspirert av (Holter, 2020)

### 3.6 Primærstudiar

Her viser eg kva artiklane heiter og kort innhald og kva dei byggjer på.

«Det relasjonelle aspektet ved lærerrolla», denne artikkelen tar for seg mange av konstruksjonane som oppstår i lærar elev relasjonen. Det vil seia at lærar og elev ser relasjonen frå sitt perspektiv og gjev den si mening og at dei vert påverka av interaksjonen og kommunikasjonen med kvarandre. Den syner at undervisninga er kommunikasjonen ut til elevane og invitasjon inn i ein omsorgsfull relasjon som gjev elevane interesse for faga (Mausethagen & Kostøl, 2010).

«Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon», denne artikkelen handlar om eit prosjekt for å innføra vurdering for læring i norsk skule, etter at det tidlegare var ein svak vurderingskultur i norsk skule (Thronsen, 2011).

«Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire lærere sine meninger og opplevelser», denne artikkelen handlar om at klasseleiing er reglar, rutinar og struktur, og at ein god lærar elev relasjon kan vera noko av det viktigaste for ei god klasseleiing (Postholm, 2013).

«Mangfold, dialog og læring», denne artikkelen handlar om å få inn meir dialog i fagutdanninga og få fleire stemmer inn i undervisninga, her spesielt i fleirkulturelle klassar (Nordgren, 2016).

«Samarbeidet mellom heim og skole», denne artikkelen handlar om korleis skule heim samarbeidet påverkar blant anna relasjonen mellom lærar og elev (Drugli, 2016).

«Lærerens betydning for norske elevs leseresultater – hva forteller PIRLS 2016?», denne artikkelen tek utgangspunkt i spørjeskjema til lærarane som hadde elevane som deltok i PIRLS 2016 og korleis dei ser samanhengar mellom lærarar sine vidareutdanningar, lærarsamarbeid, skulen sitt læringstrykk og elevane sine leseferdigheter (Fuglestad et al., 2017).

«Er det sammenheng mellom skolemiljø og elevenes leseferdigheter?», denne artikkelen handlar om korleis forfatarane ser samanheng mellom skolemiljø, læringsmiljø, fellesskap, tryggleik, skulen sine rammefaktorar, og leseferdighet (Solheim & Gabrielsen, 2017).

«Svenske og norske lærerers forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring: Betydningen av lærernes praksiserfaring og andre lærer- og skolerelaterte variabler», denne artikkelen handlar om lærarar si oppleving om å tilpassa leseopplæringa til eit mangfald av elevar og ei samanlikning mellom svensk og norsk utdanning (Andreassen & Reichenberg, 2018).

«Det er veldig sånn at det er et valg for livet», denne artikkelen handlar om elevar for nok og rett informasjon i høve til val av utdanning og yrkesval og kven og kva som påverkar dei mest (Mjaavatn, 2018a).

«Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen?», denne artikkelen handlar om korleis elevane opplev overgangen i skulen. Elevane som vel yrkesfag er meir nøgde med overgangen enn dei som vel studiespesialisering (Mjaavatn, 2018b).

«Mest støtte til de faglig sterke?», denne artikkelen handlar om korleis elevane opplev støtta frå lærarane både emosjonelt og instrumentalt, desse er nært knyta til kvarandre. Forskarane finn at fagleg sterke elevar opplev meir støtte frå lærarar enn dei som strevar (Mjaavatn et al., 2019).

«Främja studiero i klassrummet – lärarens ledarskap», denne artikkelen handlar om korleis læraren si klasseleiing skapar arbeidsro i klasserommet. Dei finn at det er seks prinsipp som ligg i botn for at det kan verta arbeidsro i klasserommet (Andersson, 2021).

«Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer. Høyt læringsutbytte for alle elever», denne boka handlar om korleis leggja til rette for god opplæring for alle elevar i skulen. Den viser også korleis støttesystema rundt skulen kan vera med på å førebyggja vanskar for elevane i skulen (Nordahl, 2021).

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Vurderingar av forskinga si kvalitet er basert på omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering. Desse omgrepa var opphavelig knyta til kvantitativ forskning (Thagaard, 2019). I ein del pedagogisk forskning vert det brukt relativt subjektive vurderingar som data. Avhengig av kva for eigenskapar som vert studert, kan dette vera heilt naudsynt. Det treng ikkje vera noko minus at forskinga byggjer på subjektive data, men jo meir subjektivt grunnlaget er, jo meir behov har lesaren for å vita noko om i kva grad ulike vurderarar ville ha vurdert saka ulikt (Kleven, 2018). Validitet er det mest generelle av dei to omgrepa. Høg reliabilitet er ein føresetnad for høg validitet. Ein kan seia at reliabilitet er eit reint empirisk spørsmål. Medan validitet i tillegg krev ei teoretisk vurdering. Spørsmålet om validitet må alltid referera til den teoretiske samanhengen omgrepet vert brukt i (Ringdal, 2019). Innhaldet i omgrepa reliabilitet og validitet har ei anna tyding innanfor kvalitative studiar. Det har vorte ein etablert praksis at me opprettheld omgrepa reliabilitet, validitet og overføring (Mason 2018:235-243; Miles et al. 2014:311-315). Validitet er knyta til om ei forskning er gyldig. Reliabilitet er knyta til om ei forskning er påliteleg. Omgrepet overføring knyter me til vurderingar av spørsmålet om tolkingar som er basert på ei enkel undersøking, også kan gjelda i andre samanhengar. (Thagaard, 2019). Når me driv forskning er det viktig å sjekka kor artikkelane er publisert og av kven. Er det anerkjente tidsskrift som er nytta i publiseringa og er dei kjent for å ha høg kvalitet på det dei publiserer, kan me gå ut frå at artikkelen er valid og påliteleg. Det er viktig å sjekka kva rolle forskaren har i prosjektet sitt, er det ein forskar som har fagfellelvurdering på arbeidet sitt. Eg har teke utgangspunkt i andre sine forskingsprosjekt. Eg må sjekka om dei er fagfellelvurderte. Artiklar henta frå bøker er gjerne ikkje fagfellelvurderte, men dei byggjer opp under tema, og står for forfattaren si meining. Det vil sjølvsagt gjera resultatet meir usikkert. Dei pedagogiske bøkene kan ikkje vera berebjelken i oppgåva, men kan underbyggja eit resonnement. Forskingsartikkelane som er fagfellelvurderte kan bera oppgåva, og visa korleis problemstillinga vert svara på.

### 3.8 Etikk

Eg hadde ingen direkte kontakt med elevar og lærarar i litteraturstudie mitt. Difor var det viktig å visa respekt for forskinga til dei som eg har «lånt» artikkelar og bøker frå til å visa svar på mi problemstilling. Eg tolka andre sine verk og håpa då at eg fekk fram dette på den måten som forskaren framstilte det i sin artikkel. Eg var kritisk til den litteraturen eg fann, men sidan det var ei scoping review gjekk eg ikkje inn på kvaliteten i studiet, men kva som var studert og kva resultat forskaren kom fram til.

### 3.9 Syntetisera

Dette er eit litteraturstudie kor eg har valt ut tekstane eg vil analysa, då vart det viktig å syntetisera korleis desse tekstane er opp mot kvarandre. Det eg gjorde var å samanlikna og finna kontrasterer i tekstane, dette vert gjort som ei drøfting, for å finna ein ny heilskap (Persson, 2021). Dette går gjerne over i å argumentera, etter ein modell med seks komponentar, synspunkt, soliditet i argumentet, relevansargument, ryggdekning,

styrkemarkør, motførestillingar (Toulmin, 2003). Desse seks komponentane er vidare delt inn i tre og tre, kor dei tre første er for og dei tre siste er i mot synspunktet.

Korleis samanlikna og kontrasterer eg mine tekstar vidare. Persson (2021) foreslår å laga ein tabell med tre kolonnar, nøkkelord, for og kritikk mot. Eg vel lærar-elev-relasjonen, og kritikk mot lærar-elev-relasjonen. Tabellen ligg som vedlegg 1.

Omgrepet «lærar-elev-relasjonen» har vorte ekstra kjent gjennom boka til Hattie (2013) «Synlig læring», han referer til Cornelius-White (2007) som hadde utført eit metastudie i høve til lærar-elev-relasjonen. Der han hevdar at den viktigaste jobben for ein lærar er å få ein god relasjon mellom lærar og elev. Dette kan gjerast ved at lærar må vise interesse for personen eleven er. Deretter må han leggja til rette for eleven si læring (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2013). Denne opplysninga var svært revolusjonerande då boka til Hattie kom ut, og har lagt grunnlaget for mange studiar om denne viktige relasjonen mellom lærar og elev i skulen sidan.

### 3.10 Utval av personar med i forskingsstudiane

Eg har utført ei forskning men ikkje henta empirisk material frå feltet sjølv sidan dette er eit litteraturstudie. Eg fann andre sine forskingar som eg bruka i mitt studie. Eg har valt ulike typar forskning for å visa korleis andre har fått fram det eg vil undersøkje. Det er ulike typar forskingsartiklar i denne oppgåva og det vil også seia at det er svært ulike utval av personar som deltek. Dei ulike artiklane eg har valt har brukt intervju og spørjeskjema for lærarar. Andre har brukt spørjeskjema og fokusintervju med elevar. Nokre har valt ut litteratur i diskurs- eller metaundersøking.

### 3.11 Formål

Alle artiklane eg har valt ut har ulike formål med kva dei ville undersøkje, men alle er innom relasjonen mellom lærar og elev, om enn frå ulike perspektiv. Mitt formål var å visa kva relasjonen mellom lærar og elev gjer for læreprogresjonen til elevar med lese- og skrivevanskar. Då måtte eg ha ulike måtar å visa dette på, dette viste eg med å henta inn artiklar som er attgjeve i ulike bøker og vitskaplege tidsskrift, samt at rettleiaren min har gjeve meg tilgang på nokre artiklar han og medforskarar har forska på, som er innom mi problemstilling.

## 4. Resultat

I denne delen trekk eg fram nokre funn frå forskingsartiklane som er relevante for problemstillinga. Dette påverkar gjerne når ein lærar underviser alle elevar, men her spesielt elevar med vanskar i lesing og skrivning.

### 4.1 Samandrag av resultat

Mausethagen og Kostøl (2010) skriv om at lærarrolla er både relasjonell- og omsorgsprofesjon, og god relasjon mellom lærar og elev vert i mange studiar (Moos, Krejsler og Fibæk Laursen, 2004) vurdert som ein av dei viktige faktorane for eleven si læring (Cornelius-White, 2007; Nordenbo mfl., 2008; Hattie, 2009; Nordahl, 2000). Dette startar dei artikkelen med, det gjev utgangspunktet for deira utforsking av det relasjonelle ved lærarrolla. Me kan seia at undervisning og læring handlar om å utvikla og ivareta relasjonar til kvarandre. Kommunikasjon kan sjåast som eit instrument for å byggja relasjonar, og relatert til læraryrket vil undervisningspraksisen til læraren forståast som kommunikasjon. Dette er ein del av alle relasjonane som er i og utanfor klasserommet mellom læraren og den einskilde eleven og mellom elevane (Mausethagen & Kostøl, 2010).

Klasseleiing er reglar, rutinar og struktur, og opplevingar av gode relasjonar mellom læraren og elevane, dette er nokre av dei viktigaste faktorar for klasseleiing. Desse faktorane i læringssituasjonen er viktig både for å roa ned og å halda læringstrykket i klasserommet oppe (Postholm, 2013).

Vidare kjem artiklane etter underoverskriftene mine.

### 4.2 Relasjonar

Læraren vil konstruera og skape si mening om relasjonen til alle elevane i klassen, og kvar enkelt elev vil gje mening til sin relasjon til læraren og dei andre elevane ut frå sin eige ståstad og perspektiv. På denne måten blir relasjonen ein individuell konstruksjon, men relasjonar både byggjer på og blir utvikla i interaksjon og kommunikasjon med andre. Slik kan me også seia at undervisninga og læringa eigentleg handlar om å utvikla og ivareta relasjonar til kvarandre (Mausethagen & Kostøl, 2010).

Mangfaldet kjem fram ved bruk av dialog i fagopplæring og eit fleirtal som deltek i dialogen er med på å auka læringa til elevane. (Nordgren, 2016).

Nordahl (2007) viser at heim og skule er gjensidig avhengige av kvarandre og må løysa dei felles oppgåvene dei har knyta til barn og unge si læring og utvikling. Drugli og Nordahl (2016) viser vidare til forskning som viser at eit godt samarbeid mellom heim og skule, kor også foreldra har ei aktiv rolle, har positiv tyding for barn og unge på ei rekke område relatert til skulen. Det fører til betre læringsutbytte, betre sjølvregulering, betre trivsel, færre åtferdsproblem, mindre fråvær, gode relasjonar til medelevar og lærarar, betre arbeidsvaner, ei meir positiv haldning til skulen, betre leksevaner og arbeidsinnsats og

høgare ambisjonar med tanke på utdanning (Epstein et al., 2002; Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2010) (Drugli, 2016).

Barn og unge si utvikling vert påverka av gjensidig samspel med ei rekke faktorar på ulike nivå over tid som i Bronfenbrenner sin modell (Drugli, 2016).

Nordenbo et al. (2008) viser det at lærar som kan danna relasjon til elevane, gjev elevane respekt, toleranse, empati og interesse. Metastudiet viser læraren i leiarskap med elevane. Det handlar om å ha relasjon til kvar enkelt elev gjennom å støtta kvar elev, når eleven tar initiativ, aukar læringa til elevane i skulefag, motivasjon og sjølvtilit. Det handlar også om reglar, at læraren viser tydelege reglar og forventingar til elevane (Andersson, 2021).

Seks triks som lærarar kan bruka i klasserommet for å skapa ro og gje elevane god arbeidsro. Desse seks er: Å verta kjent med elevane og skapa positive relasjonar. Velja og tilpassa arbeidsmetodar ut frå elevane sine behov. Førebyggja gjennom tydelege forventningar og struktur. Aktivisera elevane og gjera dei delaktige. Støtta og møta oppførsel. Evaluera ut frå observasjonar. Desse er oversett til norsk av forskning.no (2021) (Andersson, 2021).

Nordahl og Overland (2021) har skrive om kva som påverkar læringa til elevar, blant anna at elevane er i eit økosystem på skulen og i eit heime. Endrar ein på ein føresetnad i eit økosystem, påverkar det heile økosystemet. Alle desse relasjonane som eleven har i desse økosystema er med å påverkar eleven si læring. Det har noko å seia korleis læraren møter eleven, anerkjenner han for den personen han er (Nordahl, 2021).

#### 4.3 Skulestruktur, opplæringslova, rett og plikt

Vurdering for læring og formativ vurdering er viktige omgrep i artikkelen (Thronsen, 2011). Prosjektet forklarar korleis gode tilbakemeldingar frå læraren aukar eleven sin motivasjon for å læra. Dette prosjektet konkluderer med at det er berre små variasjonar mellom deltakerskulane og kontrollskulane, etter eit år med prosjekt og forskaren konkluderer med at det tek tid å implementera ny vurderingspraksis hjå lærarar (Thronsen, 2011).

Det er viktig for elevane si leseutvikling at lærarane knyt nytt innhald til kunnskapen elevane har frå før. Det at elevane har forkunnskap er den enkeltfaktor som gjev mest utbyte i leseforståinga og gjev vidare leseutvikling hjå elevane. Informantane i prosjektet er lærarar som underviser i 4. trinn, dei har fylt ut spørjeskjema. Meir enn halvparten av informantane i PIRLS 2016, legg vekt på å gje elevane lesestoff som interesserer, tid til sjølvvalt lesestoff og tilgang på lesestoff på sitt eige nivå. Eit viktig moment i god lesepraksis er å gje elevane tilbakemelding på det dei meistrar og kva dei kan arbeida meir med. Er det samanheng mellom elevane si leseframgang og lærarane si påverking av leseopplæringa? Det at lærarar tek meir utdanning og skulen legg meir trykk på leseopplæringa viser resultat i at elevane, i PIRLS 2016, har klar framgang i lesedugleiken sin frå PIRLS 2011 (Fuglestad et al., 2017).

Fellesskapet på skulen handlar om kvaliteten på relasjonane. Relasjonane mellom alle partane på skulen. Elevane si oppleving av å høyra til på skulen og foreldra si oppleving av skulen. Tryggleik handlar om emosjonell og fysisk tryggleik, effektive, konsistente og



rettferdige disiplinære praksisar. Når eleven opplev seg trygg og det er lite mobbing fremjar det motivasjon for læring for elevane. Rammefaktorane på skulen handlar om organisatoriske og strukturelle faktorar som har tyding for elevane si læring og trivsel. Dette er tilgang på materiell og ressursar, lærartettleik og fysiske forhold ved skulebygningane. Oppsummeringa av denne artikkelen viser at tryggleik og fellesskap er svært viktig for norske elevar (Solheim & Gabrielsen, 2017).

Tilpassa og likeverdig opplæring er omgrep som er nytta i opplæringslova §1-3 (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>). Der står det at opplæringa skal tilpassast evna og føresetnaden til den enkelte elev. Det inneber at alle elevar skal få tilpassa opplæring. Det gjev skulen og lærarane ei plikt til å sørgja for at elevane får ei undervisning og møter eit læringsmiljø som gjer at dei får realisert sitt potensial for læring. Dette er uttrykt i overordna del av fagfornyinga (LK-20) (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2020), skulen skal leggja til rette for læring for alle elevar og stimulera kvar enkelt sin motivasjon, lærelyst og tru på eiga meistring. Elevane møter skulen med ulike bakgrunnar, haldningar og behov. Skulen skal sørgja for at elevane uavhengig av føresetnader for læring får likeverdige sjansar for læring og utvikling. Dei fleste elevar får ei tilpassa opplæring gjennom den ordinære undervisninga og det læringsmiljøet dei møter i skulen og i kvar klasse. Det føreset at denne undervisninga har høg kvalitet og kan møte eit visst mangfald av elevar innanfor eit inkluderande fellesskap. Det vil alltid vera nokre elevar som treng noko ekstra eller noko anna enn fleirtalet av elevane i skulen dette er spesialundervisning. Desse elevane skal også ha ei tilpassa opplæring, men då gjennom eit meir individuelt tilrettelagt opplæringstilbod. Samanhengen mellom prinsippet tilpassa opplæring og omgrepa ordinær opplæring og spesialundervisning, er tradisjonelt oppfatta slik:

Tilpassa opplæring	
Ordinær opplæring	Spesialundervisning

Figur 3: Samanhengen i opplæringa (Nordahl, 2021: s. 21).

Inkludering kan forståast som at det er den vaksne eller tilsette på skulen som må tilpassa og ta omsyn til variasjonen i elevgruppa. Berre på denne måten kan alle barn og unge oppleve å vera inkludert (Persson og Persson, 2012). Det sentrale i denne forståinga er ikkje barn og unge sine problem og individuelle vanskar, men korleis skulen kan møte barn og unge på ein best mogleg måte (Haug, 2017). Det vert heller ikkje teke stilling til om enkelte barn passar inn i klassen eller har behov som berre kan dekkast ved eigne segregerte tiltak. Utgangspunktet er at alle høyrer til i det sosiale fellesskapet, og at det er skulen si oppgåve å tilpassa seg og ta omsyn til variasjon og ulikskap blant barn og unge, enten det er knyta til sosial og kulturell bakgrunn, kjønn eller individuelle vanskar og funksjonsnedsetjingar (Nordahl, 2021).

#### 4.4 Lese- og skriveopplæring

Har eleven interesse for faget er det større engasjement og innsats i læringsarbeidet. Elevane må vita kva læringsmål dei skal arbeida etter, individuelle mål. Måla for aktiviteten

og kriteria for vurderinga må vera kjente for elevane. Elevane kan vera enten eller og både og meistrings- og prestasjonsorientert. Dei som er meistringsorienterte vil vera læringsfokuserte og engasjera seg i læringsaktivitetar og dei vil ha høge forventningar til eiga meistring (Wolters et al., 1996). Å gje eleven tilbakemelding på kva eleven kan arbeida vidare med er viktig. Det er viktig å rettleia eleven i bruk av effektive læringsstrategiar og visa han korleis han kan planlegga tidsbruk i læringsarbeidet. Rettleiinga kan også vera positiv effekt på eleven sin motivasjon for læring. Det er viktig å leggja inn eigen innsats før vurdering for å auka motivasjonen. Innsatsorienterte elevar har fokus på læring og er opptatt av å utvikla sin eigen kunnskap og kompetanse gjennom innsats. Det er lettare å søkja utfordringar som bidreg til vidarelæring om ein ser på feil som noko ein kan læra av (Pressley & McCormick, 1995; Schunk et al., 2010). I følgje Pressley og McCormick (1995) har elevar som er evneorientert, tankar om at evne er noko stabilt som ikkje endrar seg, og vil då oppleva vanskar med å ta i mot negative tilbakemeldingar, dette vil stadfesta at dei har mislykkast, og innsatsen vert låg i det vidare arbeidet også. Alle elevar treng jamleg å verta fortalt at evner, forståingar og dugleikar lar seg utvikla gjennom den innsatsen dei legg ned i læringsarbeidet. Dette er viktig for å vedlikehalda elevane si motivasjon for læring. Det at læraren rettleiar og gjev eleven råd om kva han kan arbeida vidare med, gjev eleven tru på at han kan meistra. Dette er viktig for alle elevar også dei på det lågaste nivået. Vidare vert det sett fokus på at det går i sirkel kva forventningar læraren har til eleven og innsatsen eleven yt. Forventningane påverkar kva motivasjon og lærelyst eleven får. Vidare kan det ha innverknad på at det vert ein god lærar elev relasjon som igjen kan ha påverknad for den vidare utviklinga til eleven. Davis (2013) seier det er lærarar som støttar elevane i læringsarbeidet gjennom konstruktive tilbakemeldingar, dette bidreg også til at sjølve lærar elev relasjonen vert positivt styrka. (Thronsen, 2011).

#### 4.5 Elevar med lese- og skrivevanskar

Læraren si meistringsforventning heng gjerne saman med klassesetning, elevsamansetning og elevar som har store faglege utfordringar. Andre viktige faktorar er støtte frå kollegaer, skulen si leiing og læraren si lesing av faglitteratur. Svenske lærarar har høgare meistringsforventningar til tilpassa leseopplæring for elevar enn norske lærarar. Lærarar med lang erfaring har høgare meistringsforventning enn dei med kort erfaring. Denne tendensen var lik i begge land. Norske lærarar har høgare meistringsforventning når det er lågt elevtal med lese- og skrivevanskar. Nyutdanna lærarar er gjerne meir avhengig av støtte frå sine kollegaer i mangel på eigen erfaring. Dei kvinnelege lærarane i Noreg hadde høgare meistringsforventning i høve til leseopplæring enn sine mannlege kollegaer. Lærarar med minst erfaring viser at dei har minst meistringsforventning til å tilpassa undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar. Sverige har eit støtteopplegg med spesialpedagogar som rettleiar og støttar lærarar, i klassar kor det er eit stort sprik i mangfaldet frå gode lesarar til elevar med lese- og skrivevanskar (Andreassen & Reichenberg, 2018).

#### 4.6 Eleven sitt perspektiv

Det store fleirtalet er fornøgd med informasjonen dei får når dei skal velja vidaregåande opplæring. Det interessante er at det er foreldre og venner som har størst påverknad på

elevane i valet av vidaregåande skule. Lærar og rådgjevar er nedst på lista. I ein overgang til noko nytt er foreldre og venner viktigast. Elevar si indre motivasjon for å læra aukar hjå elevar som vel yrkesfag (Mjaavatn, 2018b).

Eit val for livet handlar om korleis elevar opplev å velja vidare utdanning og arbeid når dei er ferdig med grunnskulen. Dei meiner det er foreldre og nærpersonar som påverkar dei mest i valet. Når dei føretek dette valet har det lite å seia kva læraren meiner dei kunne passa til å gjera (Mjaavatn, 2018a).

Den emosjonelle støtta er litt lågare for alle i vidaregåande skule enn i 10. trinn. Den instrumentelle støtta derimot viser betre fagleg støtte på yrkesfaglege studieretningar enn på studieførebuande (Mjaavatn et al., 2019).

Elevar som er fagleg sterke kjenner at dei har god emosjonell og instrumentell støtte i læraren og at dei kanskje vert favorisert av læraren (Mjaavatn et al., 2019).

## 5. Analyse og drøfting

### 5.1 Relasjonar

Menneskemøter eller sosiale treffpunkt påverkar relasjonane mellom lærar og elev meir enn ein gjerne tenkjer over. Det skjer noko med personar som kjem saman i eit rom (Nordahl, 2020). Det er intersubjektiviten (Lund, 2020) mellom få vaksne og mange barn og, eller unge. Dei erfaringane alle har med seg blanda med det nye dei opplev i dette rommet. Det kan verta full klaff med positive relasjonar eller total krasj og negative relasjonar. Det er ytterpunktta så ligg resten mellom desse. Desse daglege møta som er anerkjennande, inkluderande, trygge, omsorgsfulle, relasjonelle og strukturelle fellesskap, kor det er mogleg med dialog (Klinge, 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010; Nordahl, 2021; Nordgren, 2016; Postholm, 2013) i kvardagen, veke etter veke igjennom skuleåret, gjer noko med samhaldet og læreprogresjonen til elevane, spesielt når dei er positive. Det er gjerne lettare å ta tak i dei negative relasjonane om ein møtest og kan gjera noko for å retta dei opp med ein gong (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Klinge, 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010; Nordgren, 2016; Postholm, 2013).

Det vert tydelegare etter ei tid med pandemi, kor viktige fysiske møter er. Frå 12.03.20 til 12.02.22 har det vore nokre nasjonale nedstengingar av skulane. I starten var det ein lang periode etter kvart har det vore kortare periodar, då det var nye smittetoppar. Mot slutten meir lokale nedstengingar. Samfunnet er no opna for sosiale møter utan avgrensingar, men koronapandemien er ikkje heilt over enno i 2022. Det er smitte i samfunnet og dette gjev fråvær frå skule for elevane og jobb for lærarane. Dette vil prega skuledagane til elevane dette tredje skuleåret også. Det påverkar relasjonane i klasserommet, med mange sjuke lærarar og bruk av ukjente vikarar som ikkje kjenner elevane. Dei ukjente veit ikkje kva som gjer elevane trygge og tillitsfulle, slik som dei faste lærarane (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Drugli, 2012; Fogtman, 2014; Klinge, 2021).

I sosiale media som gjerne er der elevane møtest, desse vart gjerne forsterka ved pandemien, og digitale plattformer gjennom skule, her vert det sett opp ein fysisk avstand. Skule på teams, zoom og liknande der kan alle sitja å sjå på kvarandre og nesten gløyma å følgja med på den som snakkar. Dei kan elles berre sjå på læraren som snakkar og svarte skjermar. Læraren har då heller ingen kontroll på om elevane føl med eller gjer heilt andre ting. Dette var det sosiale livet igjennom nedstenginga i pandemien.

Elevar som er trygge i seg sjølv vil fortsetja å vera trygge elevar i klasserommet, desse vil det gå greitt for vidare i skulen. Det er dei som streva før pandemien som gjerne vil kjenna meir på denne utrygge situasjonen i klasserommet. Dette vil sannsynlegvis ha gjort denne utrygge situasjonen endå litt vanskelegare å handtera. Lærarar strevar med å leggja til rette for fleire elevar med lese- og skrivevanskar i ein klasse, då har gjerne denne nedstenginga gjort arbeidet deira enno vanskelegare også (Andreassen & Reichenberg, 2018). Elevar som slit med lesing og skrivning som ikkje har fått den daglege anerkjenninga (Honneth, 2008; Lund, 2020) frå læraren sin kan kjenna på at dette vil ikkje løysa seg, og dei vil gjerne gje opp heile lese- og skrivetreninga. Det er gjerne då dei treng meir tilbakemeldingar frå lærar på kva dei meistarar og korleis dei skal arbeida for å koma vidare i læreprogresjonen sin (Drugli, 2012; Throndsen, 2011). Elevane viser om klassefellesskapet er trygt (Solheim & Gabrielsen, 2017) og om relasjonane mellom elevane og til læraren er

gode (Postholm, 2013), når dei samanliknar seg med kvarandre. Elevar i frå femte til tiande vil sjeldan skilja seg ut frå mengda (Lund, 2020; Aas, 2021). Dei som strevar på skulen vil gjerne skjula at dei har vanskar om dei ikkje er trygge i fellesskapet og ikkje har full tillit til læraren (Klinge, 2021; Solheim & Gabrielsen, 2017; Throndsen, 2011). Lærarar får gjerne lettare ein relasjon til fagleg sterke elevar, for dei viser meir att i klasserommet med motivasjon for å læra meir og er trygge i seg sjølv på at dei meistrar det læraren forventar av dei (Andreassen & Reichenberg, 2018; Mjaavatn et al., 2019; Throndsen, 2011). Det er gjerne ein samanheng mellom eleven si læring og om læringsmiljøet er godt eller ikkje, og spesielt når det gjeld fellesskap og tryggleik. Dette syner at læraren i si rolle som profesjonell omsorgsperson treng å leia elevane i rett retning. Han kan gjera det han kan for å byggja solide relasjonar mellom seg og kvar enkelt elev. Læraren er gjerne positiv i påverkinga av intersubjektiviten, slik at elevane kjenner på eit trygt fellesskap i klassen (Fuglestad et al., 2017; Klinge, 2021; Lund, 2020; Solheim & Gabrielsen, 2017).

Omsorga frå læraren til kvar enkelt elev vil gjerne vera enno viktigare i 2022 enn ein tenkte at den var i 2019. Læraren er gjerne meir medvetne på å sjå og høyra elevane. Dei som er utrygge er dei elevane som treng at læraren ser og høyrer dei. Dei som strevar på skulen, dei kan kjenna på å vera usynlege for læraren og ikkje finna forståing og støtte frå læraren si side (Klinge, 2021; Mjaavatn et al., 2019). Det tar mykje lenger tid å byggja ein positiv og god relasjon mellom lærar og elev enn å bryta den ned og gjera den negativ (Klinge, 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010; Nordahl, 2020). Ein lærar er i gjensidig påverking med elevane sine frå den første dagen i klasserommet. Det vil difor vera svært viktig å tenkja gjennom at alle ikkje tek ulike kommentarar og handlingar likt. Læraren treng å verta kjent med eleven og danna ein positiv, trygg, respektfull og forståande relasjon til den enkelte eleven i klassen (Andersson, 2021; Klinge, 2021; Lund, 2020; Mausethagen & Kostøl, 2010). Nokre elevar vil gjerne ha ein streng beskjed om han ikkje følgjer klassereglane, medan ein annan elev vil bli teke med ut av klasserommet og snakka roleg med, og verta forklart kvifor det er viktig å ha reglar som alle skal følgja. Har læraren ein trygg, tillitsfull, positiv og meistringsforventande relasjon til eleven er det med på å byggja eleven sin sjølvtilitt og gje eleven tru på at han kan meistra i faga og med lesing og skriving på skulen også (Andreassen & Reichenberg, 2018; Klinge, 2021; Nordahl, 2020).

Læraren har gjerne kompetanse til å møta eleven der han er og slik at eleven vert trygg i relasjonen med læraren. Denne eigenskapen som nokre lærarar har naturleg og andre ikkje. Lærarar med høg meistringsforventning til eigen praksis har gjerne denne kompetansen (Andreassen & Reichenberg, 2018). Lærarar er gjerne profesjonelle slik at dei kan læra å møta alle typar elevar på ein unik måte for kvar einskild elev dei møter i klasserommet. I følgje studierosirkelen (Andersson, 2021) er dette noko alle lærarar gjerne arbeidar kontinuerleg med. Det er arbeidsoppgåvene lærarar har i norsk grunnskule. Dette er ei litteraturoppgåve difor vel eg ei interessebok frå Dysleksi Norge som kan vera ei stemma for eleven med lese- og skrivevanskar (Aas, 2021). Om læraren og eleven er ueinige om at relasjonen er god og eleven kjenner på avmakt, er det ikkje spørsmål om kven har rett. Då vil det vera empatisk å sjå det frå begge sin synsvinkel eller dei kan mentalisera kvarandre si side (Drugli, 2012; Fogtmann, 2014; Klinge, 2021; Nordahl, 2020, 2021; Throndsen, 2011). Læraren er den profesjonelle aktøren som har ansvaret for å retta opp om noko er i ulage, men han må sjå at det er noko som ikkje stemmer også (Mausethagen & Kostøl, 2010; Nordahl, 2021).

Mausethagen og Kostøl (2010) framhevar to retningar for korleis relasjonen er ein pedagogisk strategi og at relasjonen er føresetnad for læring. Dei viser spesielt til at relasjonar er komplekse og at det vil vera viktig å studera lærarane sin kommunikasjon i klasserommet, samstundes korleis elevane opplev relasjonen til læraren sin (Fogtmann, 2014; Mausethagen & Kostøl, 2010).

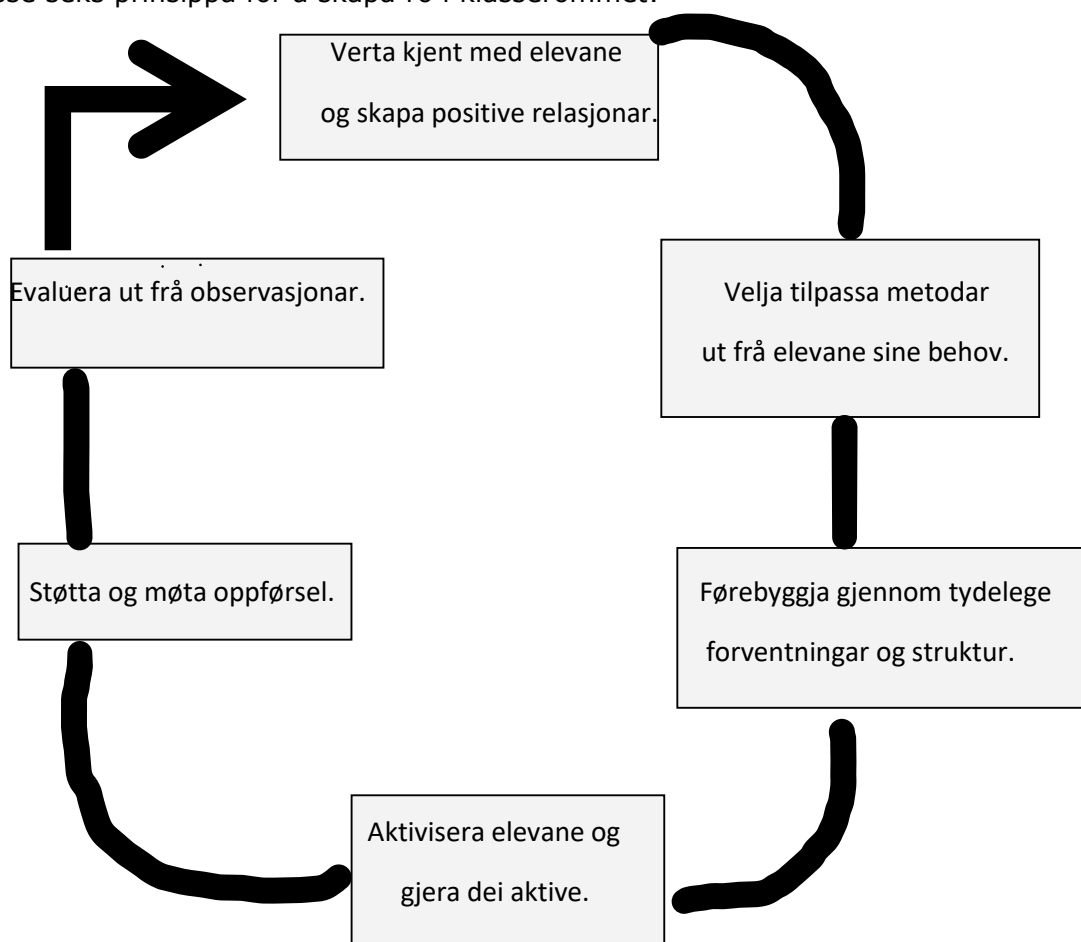
Anerkjenning (Honneth, 2008; Lund, 2020) er eit viktig omgrep som er mykje brukt i mange samanhengar, også i pedagogisk litteratur. Det å verta anerkjent av viktige personar i livet er oppbyggjande for alle. I skulesamheng er det læraren som er denne viktige personen for eleven. Nordahl og Overland (2021) viser at relasjonen mellom elev og lærar er nært knyta til behovet for anerkjenning. Å bli sett, høyrte og respektert er nødvendige føresetnadar i våre liv. Gjennom anerkjenning vert det skapt meining i livet, og det vert mogleg å verdsetja oss sjølv (Brunstad, Evenshaug, 2005). Anerkjenning, verdsetting og aksept frå andre utviklar vår identitet, og me vert danna som menneske. Når me får stadfesting på vår lengt etter anerkjenning, vert grunnlaget lagt for arbeidsinnsats og tryggleik (Jordet, 2020). Men dersom anerkjenninga ikkje kjem, kan sjølv den minste oppgåva opplevast som eit ork. Slik fungerer anerkjenning som ytre motivasjonskjelde for læring og utvikling (Manger, 2010). Relatert til skulen inneber dette at lærarar som anerkjenne elevar, også kan bidra til å auka eleven sin arbeidsinnsats og tru på seg sjølv i læringsarbeidet. Anerkjenning gjennom aksept, ros, støtte, blikk, smil og oppmuntring er viktig for både elevar og lærarar i skulen. Er læraren grunnleggjande høfleg i møte med elevar og uttrykkjer anerkjenning ved å vera høfleg, uttrykkjer det at han er open for kontakt og fellesskap. Det grunnleggjande tause spørsmålet eleven spør når han møter ein ny lærar, er: «Likar du meg?» Dei elevane som opplev at læraren likar dei, kjem i ein favorisert situasjon i skulen. Desse elevane vil oppleva anerkjenning frå læraren gjennom dei signal og tilbakemeldingar læraren gjev eleven om signala er negative vil eleven oppleva det motsette (Fuglestad, 2022). Det er viktig å understreka at det er læraren som har ansvaret for å etablera ein anerkjennande relasjon til eleven. Dette ansvaret for relasjonen til eleven er ein naturleg følgje av et asymmetriske tilhøve som eksisterer mellom eleven og læraren. Asymmetrien uttrykkjer at læraren som vaksenperson skal stå over barnet. Det er læraren som har ansvar for eleven si læring og utvikling, og i dette også ansvaret for relasjonen (Nordahl, 2021). Dei sju punkta (Klinge, 2021) til å byggja ein god, trygg og positiv relasjon mellom lærar og elev er viktige, og læraren må også ha meistringstru og engasjement for å motivera elevane sine (Andreassen & Reichenberg, 2018; Klinge, 2021). Dette er grunnelement i oppfostring og undervisning som også kan relatera til læraren sin relasjon til elevane. Læraren er den profesjonelle vaksne som har størst påverknad på relasjonen til eleven (Nordahl, 2021).

Det er læraren sin relasjon til kvar enkelt elev som styrer relasjonane mellom elevane (Hattie, 2013). Omtalar eller tiltalar læraren ein elev i klassen negativt, gjev han tillating til elevane til å gjera det same over for denne eleven. Rosar han ein elev eller skryt mykje av han, kan det påverka på minst to måtar, at eleven vert meir populær om han er populær frå før. Han kan også verta klaga for å smiske med læraren. Tenkjer læraren over sine måtar å omtala elevar i klassen og ser han konsekvensane før spontane utsegn (Mausethagen & Kostøl, 2010; Nordahl, 2021). Klarer læraren å vera profesjonell over for alle elevar, sjølv dei han kan mislika for eit eller anna, lærarar treng å møta elevar på ulike måtar sidan alle elevar er ulike (Postholm, 2013).

Opplæringslova fortel at elevar har rett til og krav på tilpassa opplæring (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>). Læraren ser og treng å forstå åtferda til eleven. Lærar må læra å kjenna eleven. Lærar har fått vita om bakgrunnen til eleven. Bakgrunnen til eleven er informasjon som læraren kan ha med seg men utan å tolka denne kunnskapen berre frå lærarperspektiv sjølv om eleven strevar med lesing og skriving. Ser lærar at eleven treng opplæring tilpassa denne vansken eller ser læraren far, mor eller eldre søsken til eleven i den åtferda. Eleven er påverka av foreldra i tillegg til klassekameratar og lærar. Dette kan lærar sjå forbi og sjå eleven og høyra eleven si stemma om vanskane (Lund, 2020; Aas, 2021). Foreldre si tidlegare oppleving av skulen påverkar eleven si skuletid (Drugli, 2016).

Når ein lærar startar med ein ny klasse går han gjerne igjennom klasselista og ser om han kjenner nokon av foreldra eller eldre søsken, stoppar han med det, eller legg han forventningar til denne eleven ut frå tidlegare erfaringar med dei han kjenner frå før. Om det er positive erfaringar kan det vera bra for eleven at læraren har desse erfaringane, men er dei negative kan det vera verre. Då må læraren gå i seg sjølv og arbeida med desse erfaringane og forventningane. Læraren treng då å arbeida fram ei kjensle av å vera nysgjerrig på denne nye eleven. Då vil denne sirkelen vera ein god måte å arbeida på. Den tek utgangspunkt i å skapa arbeidsro i klasserommet, men det første viktige punktet er å verta kjent med eleven og skapa ein positiv relasjon til eleven (Andersson, 2021; Klinge, 2021).

Desse seks prinsippa for å skapa ro i klasserommet:



Figur 4: Studiero i klasserommet (Andersson, 2021: s.41).

Denne sirkelen startar med å verta kjent med elevane og skapa gode og positive relasjonar og fortsett rundt og rundt i same sirkel (Andersson, 2021). Når lærarar arbeider etter desse prinsippa vil meistringsforventningane til seg sjølv og elevane følgja etter (Andreassen & Reichenberg, 2018; Throndsen, 2011).

Samarbeidet mellom skule og heim påverkar også eleven si læring. Dette er gjerne spesielt for dei elevane som har ekstra utfordringar som åtferdsvanskar og lærevanskar, dei treng at dette samarbeidet er godt og positivt. Det er skulen som den profesjonelle instans som har ansvar for at dette samarbeidet fungerer optimalt. Det er viktig at det ikkje er det sosiokulturelle som spelar den viktigaste rolla for å ha eit godt samarbeid. Skulen må samarbeida slik at dei anerkjenner alle foreldre. I samarbeidet vil det vera bra om skulen viser interesse for å gjera ein forskjell for dei elevane som slit med lesing og skriving. Samarbeidsrelasjonen skulen har til foreldra påverkar relasjonen mellom lærar og elev (Drugli, 2016; Nordahl, 2021).

Grunnskulen er starten på resten av livet for elevane, det er ei tid alle kjenner seg att i, på godt og vondt. Det ein hugsar etter på, er det som har vore mest i fokus denne perioden, om det har vore mange positive eller negative hendingar Fredrickson (2010) i (Klinge,



2021). Det har noko å seia kven ein er som person og korleis ein taklar motgang. Alle vil oppleva noko som motgang. Den som ser på motgang som ein måte å læra på vert robust og vil nå langt i retning av dei val han tek. Eleven vel retning vidare i livet etter grunnskulen. Dette valet viser gjerne at relasjonen til læraren er viktig berre i den avgrensa tida i grunnskulen (Mjaavatn, 2018b). Læraren er den som påverkar eleven mest og er den største enkelt faktor i skulen for alle elevane (Hattie, 2013). I eit klasserom er det læraren som er den viktigaste personen for eleven og gjerne spesielt kontaktlæraren. Dette er gjerne viktigast dei første åra på skulen, men det er viktig alle ti åra. Vert ikkje eleven anerkjent (Honneth, 2008; Lund, 2020) av denne læraren, vil han gjerne ikkje kjenna på tryggleik i klasserommet og heller ikkje kjenna instrumentell og emosjonell støtte (Mjaavatn et al., 2019). Læraren kan retta opp ein relasjon som har vorte negativ. Det tek tid når det er gjort feil og vurderingar av eleven som person er gjort ut frå eit snevert syn. Læraren treng då å ha god relasjonskompetanse (Klinge, 2021) og vera tolmodig, det tar lenger tid å retta opp det som har starta feil enn det som startar for første gang. Læraren må verta kjent med eleven. Eleven får først då tillit til at læraren vil han vel og anerkjenner han. Han kjenner då at læraren gjev han respekt for den personen han er. Han viser forståing for vanskanen eleven har. Han viser både instrumentell, emosjonell støtte og meistringsforventning til eleven. Då kan eleven få auka motivasjon og lærelyst (Andreassen & Reichenberg, 2018; Mjaavatn et al., 2019; Nordahl, 2021).

Læraren påverkar lite i eit val for livet (Mjaavatn, 2018a), frå grunnskulen til vidaregåande skule og arbeidsliv. Elevar er gjerne mest oppteken av det som skjer no på skulen. Dei treng ein god, trygg og positiv relasjon til læraren i kvardagen sin i grunnskulen. Lærar og elevar vert påverka av det som skjer i klasserommet på godt og vondt. Både lærar og elevar treng «reiskapar» som mentalisering for å møte kvarandre positivt. Lærar treng å prøva og forstå for å rettleia elevane (Klinge, 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010). Dette viser også gjerne at grunnskulen er eit lukka miljø, eit samfunn i samfunnet. Det vert avslutta ved vitnemålsutdelinga i tiande trinn. Då er det oppvekstmiljøet til eleven som pregar valet og foreldra sine råd som påverkar eleven til å ta dette valet (Mjaavatn, 2018a). Bronfenbrenner (1979) er aktuell, han viser at elevar opparbeida seg erfaringar i eit system og i seg sjølv, og når eleven er klar for det går han vidare med å avslutta i dette tilfelle grunnskulen og starta på vidaregåande skule med blanke ark og ny giv. Elevar har opplevd og lært mykje som har gjeve dei erfaringar i ti år i grunnskulen og er klar for nye utfordringar i eit nytt miljø på vidaregåande skule (Mjaavatn, 2018b).

Det kan vera ein samheng mellom vanskar med lesing og skrivning, val av yrkesfag og relasjonen mellom lærar elev. Skulesystemet (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>; Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2020) vårt viser at desse dugleikane i lesing og skrivning, gjerne heng saman med vegen vidare på studiespesialiserande. På studiespesialiserande brukar elevane lesing for læring og skrivning for å visa forståing. Tanken til eleven vert gjerne då at vil eleven studera må han meistra desse dugleikane svært godt. Det er gjerne det eleven sit at med etter ti år med strev. Det er to av fem grunnleggjande dugleikar skulen forventar at elevane meistrar og desse vil eleven ha stor nytte av for å studera vidare (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2020). Dei elevane som strevar med desse dugleikane gjennom ti år, vil gjerne sjå på vidaregåande skule med studiespesialiserande som noko dei ikkje kan lukkast med. Eleven vil velja yrkesfag kor det

er meir praktiske fag og opplev gjerne å verta sett og høyrte av læraren på ein ny og annleis måte (Mjaavatn, 2018b).

Klasseleiing er struktur med reglar som elevane kjenner. Denne viser også at den påverkar meir enn berre å få ro i klasserommet og å få elevane i gang med arbeidsoppgåvene. Det er like mykje struktur på å halda elevane i gang og halda oppe læringstrykket i den kompleksiteten som er i eit klasserom (Postholm, 2013). Eit godt læringsmiljø er grunnlaget for å skapa læring, trivsel og gode relasjonar, og er blant dei viktigaste faktorane for å ha ei god klasseleiing. For at læraren skal kunne gje eleven anerkjenning (Honneth, 2008; Lund, 2020) må han læra eleven å kjenna, visa interesse for eleven som person. Lærarar har mange elevar i klasserommet og då kan ein undra over om det er mogleg for ein lærar å verta godt kjent med kvar einskild av elevane sine. Det er naudsynt at læraren kan det, men dei treng tid på å forstå kva som ligg bak «maska» til eleven (Fogtmann, 2014). Læraren kan koma i fare for å sjå eleven mest berre frå si eiga side. Då gløymer han at barn og unge ser verda på ein annan måte. Det vert gjerne subjektivt frå både elev og læraren. Subjektiviteten til eleven er påverka av kor eleven er komen i si utvikling og læring og gjerne med den påverkinga dei har med seg frå foreldra. Det er heller ikkje sikkert at dei kjenner på støtte frå læraren (Drugli, 2016; Mausestagen & Kostøl, 2010; Mjaavatn et al., 2019).

## 5.2 Skulestruktur, opplæringslova, rett og plikt

Lærarane har rammer, lovar, reglar og læreplanar å styra undervisninga si etter. Dette kan vera med på å gjera arbeidet meir uoverkomeleg for den enkelte lærar, eller det kan berre vera med å laga oppsettet for korleis jobben skal gjerast (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>; Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2020). Elevar har rett og plikt til ti år i norsk grunnskule. Vert dette sett på som positivt eller negativt for eleven, når ein ser på den subjektive opplevinga til eleven (Aas, 2021). Ein fagleg og sosialt sterk elev som kjenner på støtte frå læraren sin vil nok sjå positivt på dette og sjå det som eit springbrett ut i verda (Mjaavatn et al., 2019; Mjaavatn, 2018b). Ein elev som ikkje møter anerkjenning heime eller på skulen og som i tillegg strevar med å læra å lesa og skriva, vil gjerne sjå på dette som negativt (Drugli, 2016; Mjaavatn et al., 2019). Han kan tenkja at han må ofra ti år av livet på noko som han er dømt til å mislukkast med (Solheim & Gabrielsen, 2017). Læraren møter gjerne begge desse i klasserommet dagleg. Møter læraren dei ulikt, utan å tenkja over det (Postholm, 2013). Det at foreldra ikkje møter på det klassen arrangerer eller seier nei til felles oppgåver, som foreldre gjerne tek del i som ein del av samarbeidet mellom skulen og heimen (Drugli, 2016). Læraren ser gjerne subjektivt på denne eleven. Eleven som er kome skeivt ut og «alle» har noko negativt å fortelja om. Læraren kan sjå akkurat denne eleven frå eleven sin synsvinkel. Då kjenner læraren i lag med eleven korleis det er å få alle desse negative forteljingane om seg. Det er eit resultat av at han ikkje gjer det han får beskjed om. Læraren kan visa forståing for åtfërda og møta denne profesjonelt og verta kjent med eleven og hjelpa han til å ta i bruk nye strategiar (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Fogtmann, 2014; Klinge, 2021). Læraren er profesjonell i sitt arbeid innanfor alle rammer, lovar og reglar i høve til alle elevar som kjem til klassen. Læraren kan også vera subjektiv og visa det ved å vera ein regelryttar som berre gjer det som arbeidsavtalen som er inngått inneheld. Det er

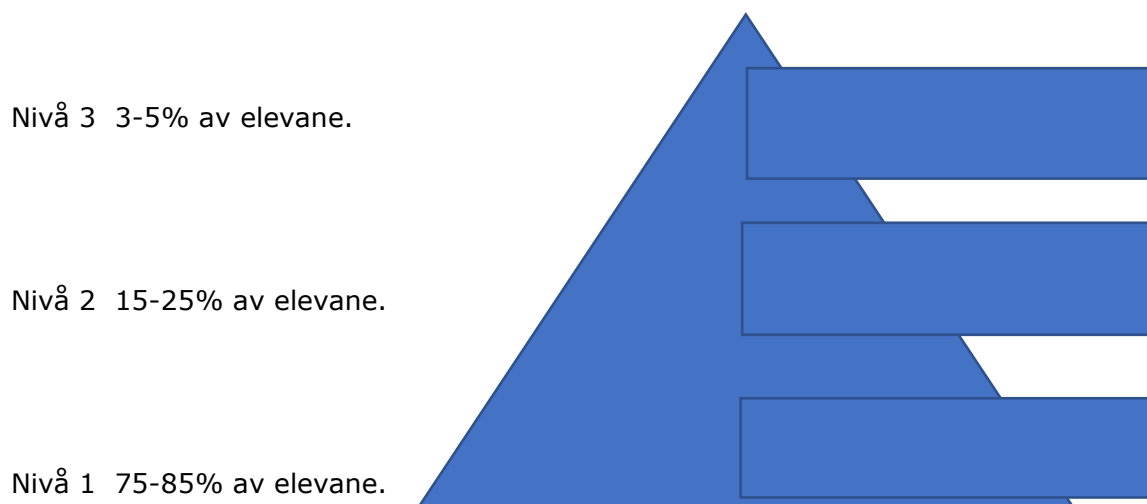
dei pålagte arbeidsoppgåvene som vert gjort i klasserommet og i planleggingstida (Fogtmann, 2014; Klinge, 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010). Elevar har rett på tilpassa opplæring med fokus på meistring for å læra meir (Thronsen, 2011). Denne meistringsforventninga heng gjerne saman med motivasjon for læring, det vil påverkast av måten lærar uttrykkjer det til eleven (Fuglestad, 2022).

Rundt om på mange skular opplev elevane at det er for mykje monologar i klasserommet. Læraren underviser for lenge omgangen kan vera lite engasjerande for enkelte elevar. Sjølv sagt er det nokre elevar som føretrekk at det er monologar frå læraren, men likevel er det i dialogen læringsutvekslinga skjer, der ulike språkkulturar og mangfaldet i klasserommet kan skapa ny læring (Nordgren, 2016).

Tilpassa opplæring er eit av omgrepa i opplæringslova (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>).

Tilpassa opplæring gjeld alle elevar i norsk skule med og utan tilleggsvanskar. Tilpassa opplæring er gjerne delt inn i nivå som dette:

1. Inkluderande og tilpassa opplæring for alle.
2. Ekstra hjelp og støtte til elevar med behov for noko særskilt tilrettelegging.
3. Omfattande, varige og intensive individuelle tiltak (Nordahl, 2021).



Figur 5: Inndeling av elevar etter behov for litt til mykje hjelp (Nordahl, 2021: s. 25).

Elevar som har langsam progresjon i lesing og skrivning, dei strevar med lesing og skrivning. I følge Nordahl (2021) kan dei få tilpassa opplæring i den ordinære opplæringa. Realiteten er gjerne at elevar med lese- og skrivevanskar ofte får spesialundervisning, sjølv om dei også kan få kompenserte hjelpemiddel som gjer dei sjølvstendig i læringsarbeidet. Elevar som får tilpassa opplæring i klasserommet kjenner meir på vera inkludert og sett og høyrte av læraren og har då ein betre relasjon med lærar og medelevar. Skal alle som strevar med å lesa og skriva, lesa og skriva like mykje og på same måte som dei som ikkje strevar. Treng

alle elevar med lese- og skrivevanskar ha spesialundervisning eller kan elevane med lese- og skrivevanskar kompensera vansken med å lytta og snakka, for å visa kompetanse på dette området. Dette vert gjerne styrt av meistringsforventingane læraren har til alle elevane med lese- og skrivevanskar (Andreassen & Reichenberg, 2018).

Lærarar synest det er utfordrande å tilpassa leseopplæringa til eit mangfald av elevar. Meistringsforventninga lærarane går inn i arbeidet sitt med, viser om dei legg til rette for mangfaldet eller berre enkelte av elevane. Lærarar som trur på eiga meistringsforventning vil finna engasjerande måtar å tilpassa opplæringa for den enkelte elev (Andreassen & Reichenberg, 2018).

Tidleg innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)) er viktig å ha med i begynnaropplæringa i lesing og skrivning. Artar begynnaropplæringa seg ofte som ei fast oppskrift på lese- og skriveopplæringa eller differensierer lærar opplæringa ut frå nivået eleven er på, heilt frå starten av opplæringa. Det vil vera greitt at alle startar likt med tilpassing fortløpande, medan læraren vert kjent med kvar enkelt elev i klassen (Andersson, 2021). Språkløyper er eit forskningsbasert undervisningsopplegg som har heile skuleløpet som mål, dette er utforma av Lesesenteret UIS og prosjektleiar Mossige (Fuglestad, 2022). Dette kan skuleleiarar og lærarar bruka som ei felles prosjektutvikling på skulen. Elevane kan få kjennskap til ressursen i barnehagen. Hovudvanske for å gjennomføra dette er å ha tid til det. Sporløyper krev struktur, systematikk og nok tid for å setja spor av praksisending i opplæringa. Sporløyper er oppdatert etter LK20 og det kjem nytt innhald fortløpande (Fuglestad, 2022).

Mange lærarar tenkjer at det er lett å verta kjent og tilpassa opplæringa til eleven om skulen er liten eller klassen er liten. Det er ikkje ei avgrensing på kor mange ein lærar kan kjenna, lærarar har ofte store nettverk etter å arbeida som lærar. Det tek berre litt lenger tid å verta kjent med 30 elevar enn 15 elevar, alle elevar har ikkje vanskar samstundes, så læraren må møta alle men med noko ekstra til dei som viser vanskar (Hattie, 2013; Mjaavatn et al., 2019). Læraren sine personlege eigenskapar i høve til å forstå og verta kjent med elevane er viktig, elevsynet deira viser om dei vurderer alle som likeverdige, med respekt for dei som skil seg ut frå mengda (Drugli, 2012; Klinge, 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010).

Det er grunnleggjande at denne meistringsforventninga til elevane er felles frå alle lærarane. Dette gjeld også innanfor klasseleinga. Det vert framheva at klasseleing er like mykje leing i læreprosessar når elevane arbeider, som å få det stille i klasserommet for å få elevane i gang (Andreassen & Reichenberg, 2018; Postholm, 2013).

Kravet om at lærarar skal ha nok fagleg kompetanse for å kunne undervisa elevar, er innført i norsk skule. Her vert det speila opp mot leseutviklinga til norske elevar. Dette er den eine av sidene i den didaktiske trekanten (Klinge, 2021), dei to andre er læraren og eleven sine føresetnader. Det er bruka mykje meir tid på etter- og vidareutdanning i mellom undersøkingane, PIRLS 2016 og PIRLS 2011, og at det er klar framgang i leseprogresjonen til elevane (Fuglestad et al., 2017). Dette kan gjerne vera ein av faktorane som påverkar leseprogresjonen til elevane. Læraren kan mentalisera (Fogtman, 2014) korleis eleven har det i læringssituasjonen med å vera i ein læringssituasjon sjølv. Vidare kan dette gjera at

lærarar aukar meistringsforventningane sine til leseprogresjonen til elevane sine (Andreassen & Reichenberg, 2018).

Elevane har krav på eit godt og trygt skulemiljø. Elevar som strevar med lesing og skrivning vurderer gjerne om læringsmiljøet er godt ut frå om dei vågar å visa vanskane sine til medelevar. Då vil dette gjerne påverka deira leseutvikling (Solheim & Gabrielsen, 2017). Artikkelen viser at det er klare samanhengar mellom skulemiljø og lesedugleik. Dei to viktigaste faktorane er fellesskap og tryggleik (Solheim & Gabrielsen, 2017). Dette viser gjerne at det å vera trygg i klassen kan påverka leseprogresjonen positivt. Å vera trygg i klasserommet vil gjerne seia at relasjonen til lærar er god og positiv, og eleven er trygg på medelevane sine (Andreassen & Reichenberg, 2018; Klinge, 2021)

Samarbeidet mellom skule og heim vil vera påverka av fleire faktorar, spesielt korleis heimen og læraren er. Når samarbeidet er godt har ikkje det så mykje å seia kor hyppig det er. Når samarbeidet er dårleg kjem det ofte av stereotypiske haldningar hjå lærar og låge sosioøkonomiske tilhøve hjå foreldra (Andreassen & Reichenberg, 2018; Drugli, 2016). Dette gjev ikkje god grobotn for eit godt samarbeid om eleven slit med lesing og skrivning, kor tiltaka ofte treng å vera øving på skulen og heime. Skulen skal utjamna ulikskap ikkje vera med å oppretthalda denne (Fuglestad et al., 2017; <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>).

### 5.3 Lese- og skriveopplæring

Fuglestad (2017) hevdar at grunnutdanninga av lærarutdanninga ikkje gjev god nok opplæring i alle typar utfordringar dei møter når dei underviser i den viktige leseopplæringa. Grunnutdanninga er no utvida til ei masterutdanning, då er det gjerne opp til den enkelte lærar å fordjupa seg i leseopplæringa og alle utfordringane lærar møter i skulen (Fuglestad et al., 2017). Erfaringar som læraren opparbeida seg kjem først etter grunnutdanninga. Alle erfaringane er gjerne ikkje like gode. Det vert då viktig for ein nyutdanna lærar å verta kjent med eleven for å kunne tilpassa undervisninga for den enkelte og dette viser at relasjonar mellom lærar og elevane er ein viktig faktor i leseopplæringa (Andersson, 2021). Ein annan faktor er påverkinga læraren har på eleven når læraren vidareutdannar seg og har eit godt profesjonsfellesskap på skulen. Læraren vert gjerne meir oppteken av læringsutbytte til eleven når han er oppteken av å utvikla seg sjølv som lærar. Dette er i samsvar med Klinge (2021) som brukar omgrepa avstemmarar og inntoning til eleven. Læraren kjenner på seg sjølv i lærings situasjonar og brukar desse erfaringane i møte med elevane sine i klasserommet (Andreassen & Reichenberg, 2018; Fuglestad et al., 2017; Klinge, 2021). I motsetning til dei lærarane som gjerne føl sin eigen metode som dei meiner har fungert i alle år.

I grunnskulen skal elevane kunne noko om det meste i ulike fag. Lesing og skrivning i alle fag er to av fem grunnleggjande dugleikar som det vert forventa av alle å ha når dei går ut frå grunnskulen (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2020). Elevane som slit med lesing og skrivning men er ein meister i å bruka kompensatoriske hjelpemiddel på iPad og PC, dei kan gjerne visa sin kompetanse ved krav om likeverdig opplæring. Likeverdig eller lik, om dei gjer det same som dei som elsker å lesa og skriva vert det verken likeverdig eller likt. Eleven med vanskar hatar gjerne lesing og skrivning meir og meir jo eldre han vert i skulen,

fordi han får for høge krav i det som er utfordrande for eleven. Om eleven er nysgjerrig og interessert i eit fag, kan han lytta til teksten og skriva med stemma og dermed levera eit skriftleg arbeid til læraren, då viser dette også kompetanse i faget. Til læraren har eleven vist kompetanse og læraren ser eit resultat. Då vert det gjerne interessa til eleven som styrer læreprosessen og som gjev resultat. Elevane med lese- og skrivevanskar kan trenna på å lesa og skriva i sin eigen læreprogresjon med forståing og meistringsforventning frå læraren (Andreassen & Reichenberg, 2018; Nordahl, 2021). Lærar planlegg undervisninga for elevane, han kan gjerne leggja opp til lik framgangsmåte for alle. Dette passar gjerne ikkje for eleven med lese- og skrivevanskar. Læraren har då gjerne alternative tilrettelegging for dei som strevar innanfor rammene som læraren har laga for alle elevane. Har ikkje lærar ein individuell tilpassing til eleven med lese- og skrivevanskar, resulterer dette gjerne i at eleven med vanskar innanfor lesing og skrivning ikkje får gjort noko av det han skulle. Tilrettelegging er individuell, og vil vera ulik frå fag til fag (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>).

Lærarar som trivest og har god erfaring og kompetanse, med engasjement, i undervisninga og høg meistringsforventning til elevane sine gjer ein god undervisningsjobb (Andreassen & Reichenberg, 2018; Fuglestad et al., 2017; Postholm, 2013; Solheim, 2020-2024).

Elevane treng motivasjon for å læra, dei treng relevante tekstar for å verta motivert til å lesa og skriva. Dei treng kjenna på autonomi og å høyra til i klassen og meistringstru på at dette kan dei (Solheim, 2020-2024). Læraren er ei ytre motivasjonskjelde med at han anerkjenner eleven. Tidlegare var det undervisning og arbeid med oppgåver før prøve med sluttvurdering på. Kravet i skulen i LK20 er at eleven skal vera med i alle ledd. Eleven kjem med ønskjer for tilpassing i faget, snakkar med læraren om, kva som er viktig for å få dei ulike karakterane på ungdomstrinnet, er med å vurderer seg sjølv ut frå kriteria, og lærar må dokumentera alt for å kunne grunngje om det er ulik oppleving av det eleven har fått til. Det som gjerne er viktigast no er at læraren skal sjå, respektera og verdsetja eleven og gje han tilbakemelding med eller utan karakterar og framovermeldingar på kva som må gjerast for å læra enno meir (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Nordgren, 2016; Throndsen, 2011).

Lærarar er i utdanninga si gjerne opplært til korleis dei skal undervisa elevar i lesing og skrivning. Nye lærarar går gjerne i gang med å utføra undervisninga slik dei er opplært. Andre nye lærarar undersøker om det er andre måtar å gå fram på. Nokre skular har gjerne ein plan kor alle skal gjera det på same måten. Nye lærarar gjer det som alle andre sidan det kan vera mykje å setja seg inn i. Nokre lærarar er kritiske til at det har vorte gjort på denne måten så lenge. Den nye læraren kjem gjerne med siste nytt frå utdanninga si. Ein lærar kan også gjera noko midt i mellom. Erfaringar gjer læraren trygg i si undervisning (Andreassen & Reichenberg, 2018). Nyutdanna lærar manglar denne delen og kan vera utrygg i undervisninga og vil ha behov for rettleiing og refleksjon med erfarne lærarar og verta kjent med eleven (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018). Det er ikkje så mange undervisningsmetodar som er forska på. I lese- og skriveopplæringa vil det ha mykje å seia korleis læraren gjev tilbakemelding til eleven om denne sine styrkar og det han meistrar, for vidare å ha meistringsforventning til han som igjen kan gje han indre motivasjon og lyst til å læra å lesa og skriva (Andreassen & Reichenberg, 2018; Throndsen, 2011).

Det er viktig i begynnaropplæringa til elevar med utfordringar i å lesa og skriva at det er kompetente lærarar med erfaring i leseopplæring og relasjonskompetanse (Klinge, 2021), som veit korleis leggja til rette for at elevane som strevar kan meistra i sin eigen læreprogresjon frå start. Då får dei starta sin progresjon ut frå der dei er komen i opplæringsløypa si. Det gjev meistringskjensle at læraren har meistringsforventning til eleven og då kan dei verta ein funksjonell lesar i sitt eige tempo (Andreassen & Reichenberg, 2018; Fuglestad et al., 2017; Meld. St. 6 (2019-2020)).

Skuleheimsamarbeidet kan ofte verta framheva som noko som kan påverka eleven sin innsats på skulen og med lekser for at eleven kan meistra ut frå forventningar frå lærar og foreldre. Positivt samarbeid kan få eleven til å prestera på skulen, om det er negativt derimot kan det gjera skulen enno vanskelegare. Samarbeidet mellom heim og skule er godt når det kan diskuterast og reflekterast rundt ulike måtar å gjera oppgåver på. Foreldre med eigne negative opplevingar frå skulen kan påverka både samarbeidet og eleven sitt syn på skulen. Det kan også gjera det vanskelegare for eleven. Skulen kan presentera for foreldra kva eleven skal gjera for å læra, men eleven må få seia noko om dette verkar greitt eller ikkje. Det kan henda at det opplegget læraren føreslår ikkje er det rette for akkurat denne eleven. Det er då viktig at relasjonskompetansen (Klinge, 2021) er god slik at læraren kan endra til beste for eleven, samstundes som læraren viser at det er naudsynt med eigen innsats for å få auka læreprogresjon (Andersson, 2021; Nordahl, 2021). Heile klassen kan starta likt men endra etter kvart som elevane viser si eiga meistring, alle er i ulik utvikling og læring på skulen (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Drugli, 2016).

Lærarane må ha mot til å la elevane gå ulikt fram i si læringsutvikling i all læring, også i lesing og skriving, elevane må kjenna på si eiga meistringskjensle uavhengig av andre elevar, dette er læraren si oppgåve å styra i eit trygt klasserom, med varme og omsorgsfulle pedagogar (Andersson, 2021; Postholm, 2013).

I skulen rettast ofte merksemda mot manglande meistring hjå elevane. Det er lett å forstå at gjentekne tilbakemeldingar på manglande dugleikar kan verta øydeleggjande for eleven si forventning til å lukkast i skulearbeidet generelt og lesing og skriving spesielt. Dette viser at fagleg tilbakemelding om styrkane til eleven må vektleggjast. Lærar må visa eleven at eleven har meistring. Så kan læraren velja ut nokre vanskar å arbeida med omgangen. Dette er avgjerande for om eleven vert oppmuntra til vidare læring eller ikkje (Nordahl, 2021; Throndsen, 2011).

Leseforståing og avkoding heng saman, men forståinga vert viktigast når ein skal lesa for å læra. Når utfordringa vert så stor i avkodinga at leseforståinga vert vanskeleg, då må læraren sjå kven eleven er og kva som er styrkane til eleven og korleis eleven brukar styrkane. Les med øyra, er eit omgrep som Dysleksi Norge brukar, og viser til styrken som ligg i å lytta til teksten framfor å lesa sjølv. Eleven kan ha tilpassa opplæring i klassen for å læra å lesa ved å lytta. Eleven kan få spesialundervisning med å ha ein liten tekst, tilpassa nivået sitt. Dette kan han øva på lesa sjølv, når alle i klassen sit og les i klasserommet. Kan alle og skal alle læra å lesa funksjonelt? Svaret er gjerne ja, men nokon treng mykje lenger tid på verta funksjonell lesar. Dei vert fort trøyte av å lesa, dei treng difor kortare og oftare økter på lesetrening. Elevane vil trengja å verta møtt med anerkjenning og respekt, likeverd uansett leseevne (Honneth, 2008; Lund, 2020; Mausestagen & Kostøl, 2010; Nordahl,

2021). Før eleven har fått ei stadfesting på om eleven har lese- og skrivevanskar, kan vanskanne visa seg i å unngå oppgåver som inneber å lesa og skriva, dei kan verta oppfatta som late av omgjevnadane. Læraren må då møta eleven der han er og visa forståing for at dette er vanskeleg og prøva å finna ut i lag med eleven korleis dei skal gå fram vidare med det eleven unngår. Han vil gjerne ikkje visa medelevar at han strevar. Det er ofte viktig for elevar å ikkje tapa ansikt i klassen, spesielt om ein ikkje kjenner seg populær i utgangspunktet. Personlegdomen til eleven avgjer korleis han opptrer blant klassekameratane. Ein populær elev, vil ikkje visa at han har nokon vanskar og vil gjerne opptre tøffare og vil ikkje gjera det han får beskjed om. Ein stille elev vil gjerne trekkja seg meir inn i seg sjølv og vil gjerne gjera alt og gjerne lata som alt er greitt. Det er sjølv sagt fleire måtar å opptre på mellom desse ytterpunktta. Alt dette treng læraren å ha med seg når han skal planlegga undervisninga for alle elevane sine (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018).

Elevane treng å læra seg å verta sjølvstendig i læringsprogresjonen sin etter kvart. Det vil visa seg i at dei får motivasjon for læring og vert nysgjerrig på korleis andre løyser oppgåvene og dei prøver ut nye måtar. Elevar som strevar med å få til å avkoda og få meining i den teksten dei har føre seg, og gjerne har klart å skjula for læraren at han har vanskar, mister lett motivasjon og vert usjølvstendig i læringa og får ikkje ønska progresjon, då er det gjerne manglar på ein positiv relasjon mellom læraren og eleven også (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Throndsen, 2011).

#### 5.4 Lese- og skrivevanskar

Relasjonen mellom læraren og den enkelte elev og mellom elevane er god. Tryggleiken i klasserommet kan også vera bra. Det kan likevel vera elevar som strevar med å læra å lesa og skriva slik som læraren forventar av alle elevar. Læraren har ein god og varm relasjon til eleven som strevar, læraren har relasjonskompetanse (Klinge, 2021) som ein del av eigenskapane sine. Læraren må gjerne bruka eigne vanskar som døme, til denne eleven, for å visa forståing. Deretter kan læraren kartleggja eleven med Arbeidsprøven (Duna, 2003). Her får læraren eit bilete på kva som er vanskeleg for eleven, som har gjort at eleven har spora av. Denne eleven treng gjerne omfattande, varige og intensive individuelle tiltak for å verta ein funksjonell lesar (Nordahl, 2021). Desse elevane treng å kjenna på forståing og respekt frå læraren. Læraren må arbeida saman med eleven og finna styrkane og interessene til eleven (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Klinge, 2021; Mausestagen & Kostøl, 2010; Throndsen, 2011).

Læraren må visa eleven at det vert viktig det han gjer for å læra det som er vanskeleg. Det er bra for eleven å kombinera det som er vanskeleg men likevel relevant for opplæringa med det han meistrar betre enn andre. Alle elevar har styrkar på eit eller fleire område. Desse kan vera vanskelege å finna om relasjonen har starta negativt (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Drugli, 2012; Klinge, 2021; Mjaavatn et al., 2019; Throndsen, 2011). Læraren skal vera profesjonell i si yrkesutøving uansett korleis eleven er og kva vanskar eleven har. Lærarorganisasjonane har utarbeida yrkesetiske retningslinjer, kor profesjonalitet er ein viktig del, saman med menneskerettar, likeverd, personvern. Desse er skriva om og teke inn i høve til mobbing (Lund, 2020). Elevar som strevar med



lesing og skriving kan vera redd for å verta mobba og om læraren då heile tida fokuserer på det som er vanskeleg og at eleven må trena om att og om att på dette, kan det føra til tilbaketrekking og at eleven ser på seg sjølv som dum fordi han ikkje meistrar det som alle andre gjer. Elevar samanliknar seg meir og meir med kvarandre i løpet av dei ti åra i grunnskulen. Det er viktig at dei ser at dei ikkje er åleine med desse vanskanene og at dei er ikkje dumme. Dei har berre denne disponeringa (Høien, 1991; Lyster, 2012) med seg i bagasjen som ei utfordring som gjer at eleven sjølv og læraren han møter må vera kreativ og tenkja ut nye måtar å læra lesing og skriving på (Andreassen & Reichenberg, 2018; Throndsen, 2011). Læraren kan då tilpassa oppgåvene til eleven, slik at læraren kan ha ei meistringsforventning til det eleven kan gjera på eiga hand (Andreassen & Reichenberg, 2018; Throndsen, 2011).

Ein lærarar er gjerne meir fagleg orientert for å undervisa, og kan ha manglar innan for relasjonskompetanse (Klinge, 2021). Han vil gjerne ha vanskar med å sjå eleven som ein del av klassefellesskapet, sidan vanskanene til eleven skuggar for kven eleven er. Då viser han heller ikkje eleven respekt og anerkjenning, som er med å byggjer eleven sin sjølvtilitt. Eleven er ikkje lese- og skrivevanskar, han er ein unik elev med mange styrkar, blant anna er ofte munnlege fag ein styrke. Eleven kan lytta seg til kunnskap og danna meining og visa kompetanse i munnleg refleksjon med lærar og medelevar (Andreassen & Reichenberg, 2018; Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2020).

Når ein elev med lese- og skrivevanskar ser at han er ein utfordring for læraren, treng han ein samtale med læraren eller ein annan på skulen han er trygg på. Eleven treng ein lærar som lyttar og har omsorg for eleven, og ikkje alltid har alle svara for eleven (Mausethagen & Kostøl, 2010). Det er læraren som skal sjå eleven og ha rett innstilling til at eleven er ein elev som har nokre vanskar. Læraren treng å tona seg inn (Klinge, 2021) mot eleven, og prøva å sjå korleis eleven har det frå eleven sitt perspektiv (Fogtmann, 2014).

Elevar som har vanskar med lesing og skriving, kan ha ei unngåingsåtfærd (Nordahl, 2021) som gjerne viser seg som å ikkje gjera noko i timane når dei skal lesa og skriva. Det kan vera ein måte å skjula vanskanene eleven har, for klassen og læraren. Det kan også vera å spørja lærar om alt mogleg anna for ikkje å koma i gang. Eleven kan opptre som «klovn» og få resten av klassen til å le, for å dra ut tida i staden for å arbeida med noko eleven synest er vanskeleg. Dette kan vera ei utfordring for læraren som gjerne ikkje har oppdaga kvifor eleven gjer alt dette. Eleven treng at læraren viser forståing for at det er noko som er vanskeleg. Læraren må koma i dialog med eleven så tidleg som mogleg for å finna ut kva vansken inneber og hjelpa eleven til å arbeida med det som er vanskeleg på ein god måte (Andreassen & Reichenberg, 2018; Mausethagen & Kostøl, 2010; Throndsen, 2011). Elevar som strevar med lesing og skriving, brukar gjerne mykje energi på å meistra desse dugleikane. Den vanlege reaksjonen til læraren er gjerne at eleven gjer lite og er ikkje effektiv og blir sett på som lat. Då tenkjer læraren ut frå seg sjølv og sine tankar om korleis vedkommande lærer, det viser ei låg meistringsforventning frå læraren til eleven (Andreassen & Reichenberg, 2018). Motivasjonen til ein lærar er heilt annleis enn eleven sin. Læraren er i eit lønna arbeid med utfordringane læraren har valt å arbeida med. Eleven er i ei plikt til å vera på skulen og gjera det læraren krev av eleven. Det er viktig for eleven å oppleve arbeidet som relevant (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>; Solheim, 2020-2024).

Eleven som ikkje kjenner andre elevar som har lese- og skrivevanskar kan kjenna på utanforskap. Han kan kjenna seg annleis enn andre og kanskje litt dum. Når han ikkje får til det som alle andre får til. Då treng han ein støttande og forståande lærar (Fogtmann, 2014; Mjaavatn et al., 2019; Aas, 2021). Det vert då viktig å ha ein trygg og god klasse. Det viser seg i at læraren har vore ein god og trygg rollemodell for klassen og har ei god klasseleiing (Mausethagen & Kostøl, 2010; Postholm, 2013). Læraren viser at alle har same verdi i klassen, og ser at alle er ulike og unike og at dei kan hjelpa kvarandre på ulike områder. Denne eleven må også få kjenna på å passa inn i læringsmiljøet. Fellesskapet i klassen og på skulen vert då godt (Mausethagen & Kostøl, 2010; Solheim & Gabrielsen, 2017).

Samfunnet legg meir og meir inn på at alle skal meistra skriftleg kunnskap i ulike chattekanalar og offentleg informasjon. Det utviklast også stadig betre lydfilet og syntetiske stemmer. Ein kan snakka bodskapet sitt inn i chat og ein kan bruka opplesing av program i fleire og fleire kanalar. Difor vert det berre læraren sjølv som legg avgrensing til eleven si utfordring, med å gje same krav for alle elevar i ein klasse. Elevar i dag veks opp med alle desse nye digitale variantane og kan dei gjerne betre enn lærarane sine. Det er gjerne difor ein må la elevar med utfordringar i lesing og skriving utfordrast til å læra opp lærarane sine på kompensierende hjelpemiddel som finst ute i det digitale samfunnet. Dette legg til rette for at lærar og elev kan samarbeida for å finna ut av kva kompensierende hjelpemiddel eleven treng og få han god i å bruka desse (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Throndsen, 2011). Alle elevar treng å vita at dei meistrar noko betre enn andre, ikkje for å verta framheva i prestasjonssamfunnet, men for å kjenna på ein indre motivasjon for å ønskja læra meir (Throndsen, 2011).

### 5.5 Eleven sitt perspektiv

I eit val for livet og overgangen til vidaregåande skule viser elevane sitt perspektiv at dei er meir oppteken av foreldre og vener sitt syn på vegen vidare enn læraren og rådgjevaren (Mjaavatn, 2018a, 2018b). Dette viser gjerne at eleven ønskjer å verta sett og høyrte i kvardagen her og no medan dei er i grunnskulen. Det er no læraren er viktig for eleven (Hattie, 2013). Studierosirkelen er eit godt utgangspunkt for arbeidet med å la elevane verta sett og høyrte av læraren ved å verta kjent. Læraren kan då ha ei meistringsforventning i høve til eleven sine behov (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018).

Elevar som er fagleg sterke har mest støtte på skulen (Mjaavatn, 2019), dette er gjerne ei kjensle eleven har sjølv. Elevar som tenkjer negativt og ikkje trur at læraren bryr seg, vil gjerne oppleve lite støtte, fordi han kjenner seg ikkje forstått i situasjonen han er i. Læraren og eleven kjenner ikkje kvarandre, noko som gjer det vanskeleg for læraren å ha ei «rett» meistringsforventning til eleven (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Klinge, 2021).

Eleven sitt perspektiv er subjektivt. Dette vert då tolkingar sidan det er teke utgangspunkt i mange elevar sitt syn som då vert meir objektivt. Det vert teke med funn frå tre av føredraga frå Nasjonal lesekonferanse 2022 som samsvarar med denne oppgåva.

Relevans, meistring, autonomi og høyra til er viktige omgrep i Engasjer prosjektet som går føre seg i regi av Lesesenteret UIS og Bærum kommune 2020-2024, med prosjektleiar, professor Oddny Judith Solheim, (Solheim, 2020-2024). Dette prosjektet skal enda opp med å utvikla eit nytt pedagogisk verktøy i høve til lesing på mellomtrinnet for elevar som strevar. Dette prosjektet viser i arbeidsfasen at ved fem oppgåver kan lærar snu ein passiv lesestil til ein aktiv lesestil. Det er å fortsetja å fokusera på ordlesing, leseflyt, vokabular, lesestrategi i høve til forståing og styrka meistringsforventninga (Solheim, 2020-2024).

Doktoravhandlinga er også under arbeid, denne handlar om dialogisk pedagogikk. Det interessante var elevane sitt syn på korleis opplæringa er, i blant anna norsk i 6. trinn. Krittisk tenking, dialogisk pedagogikk, praktiske uteoppgåver, medveknad og engasjement er viktige omgrep her (Jensen, 2022).

Prosjektet (Solheim, 2020-2024) og doktorarbeidet (Jensen, 2022) viser korleis dei kan få fram elevane sine ønskjer for opplæringa og korleis læraren ut frå dette kan påverka elevane til å vera nysgjerrige i høve til å læra meir. Læraren må visa at teksten er relevant for alle elevane, la dei få arbeida med teksten saman med andre, utvikla seg med å ha meir dialog i grupper og i klassen. Dei som strevar med å få lest teksten kan la andre lesa høgt. Dei er då klar til å reflektera rundt teksten munnleg. Då er alle inkludert i læringsarbeidet og dei som strevar kan sjå at andre strevar også. Dei kan få sjå at dei på sitt eige nivå meistrar og vil då verta påverka positivt til meistring sjølv. Eleven ser at alle kan meistra. Elevane vert aktive og engasjerte i tekstarbeidet. Elevane vert passive i læringsarbeidet om læraren underviser ved tavla for lenge og berre hysjar på elevane for å halda ro i undervisninga. Dette kan elevane kjenna på som ein konsekvens av at dei har tulla for mykje og ikkje fortener å vera aktive. Elevane ønskjer gjerne å vera ute i praktiske oppgåver og læringsoppdrag gjerne som små forskingsprosjekt. Dette viser gjerne at lærar og elevane ser litt ulikt på korleis fremma læreprogresjonen til elevane (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Fogtmann, 2014; Jensen, 2022; Klinge, 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010; Mjaavatn et al., 2019; Solheim, 2020-2024; Throndsen, 2011).

Signal som lærar sender ut til eleven både verbalt og nonverbalt, om læraren møter eleven med interesse eller ikkje, har augekontakt under samtalen. Dette viser eleven kva forventningar lærar har til eleven. Er forventningane høge vil det auka meistringstrua til eleven, som gjer at eleven held ut lenger og meistrar meir. Er forventningane til eleven låge derimot, kan dei føra til at eleven gjev opp. Det vert gjerne som sjølvoppfyllande profetiar som påverkar eleven sin sjølvtilitt. Eleven vil gje opp fordi han ikkje har støtte frå læraren, som stiller for låge forventningar til eleven. Då mistar gjerne eleven si eiga meistringstru. Lærarar stiller oftare for låge forventningar til elevane enn for høge (Drugli, 2012; Fogtmann, 2014; Fuglestad, 2022). Dette åleine viser gjerne at læraren har stor påverkingkraft på eleven si meistring og læreprogresjon i lesing og skrivning i skulen. Læraren treng å verta kjent med eleven for å finna ut kor høg forventning læraren kan ha til den enkelte eleven (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Fuglestad et al., 2017; Mausethagen & Kostøl, 2010; Mjaavatn et al., 2019; Nordgren, 2016; Postholm, 2013; Solheim & Gabrielsen, 2017; Throndsen, 2011). Lærar treng også å sjå elevane sine signal for å forstå eleven (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Drugli, 2012; Fogtmann, 2014; Klinge, 2021). Elevane vert påverka av meistringsforventninga og

signala frå dei lærarane som underviser dei i det som er vanskeleg (Andreassen & Reichenberg, 2018; Solheim, 2020-2024).

Elevar som skårar på meistringsnivå 1 i nasjonaleprøvar på 5. trinn, kan ein sjå desse teikna. Dei har gjerne lågare motivasjon, lågare meistringstru til lesing, generelt låg skulemotivasjon, les fordi dei må, mindre positive haldningar, mindre lesing på skulen og eit låst tankesett (Solheim, 2020-2024). Desse teikna heng gjerne saman med at elevane ikkje kjenner på forventning frå læraren og at læraren ikkje har brukt tid på å verta kjent med eleven for å skapa ein god, positiv, støttande og trygg relasjon, og heller ikkje brukt tid på å finne styrkane til eleven og gjerne berre stilt for låge forventningar til eleven (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Fuglestad, 2022).

Mads Johan Øgaard hadde eit Webinar, 26.10.21, på [lingit.no](http://lingit.no), han fortalde om ulike opplevingar som elevar med lese- og skrivevanskar kan ha. Det viktigaste for desse elevane er at dei ønskjer å bli sett og høyrte, og helst for det dei meistrar. Minst av alt ønskjer dei å verta hengt ut for at dei ikkje meistrar lesing og skriving. Dei lærarane som ser og høyrer eleven og brukar eleven si interesse og idear for å gjera undervisninga og læringa for eleven engasjerande er det elevane vil ha. Nokre lærarar kan verta sett på som monster frå elevane sitt perspektiv. Dei opplev at dei må krangla med læraren for å få gjera læringsarbeidet på den beste måten for eleven. Nokre må gjerne krangla for å få bruka kompensierende hjelpemiddel i timane. Dette viser gjerne at læraren har mykje makt eller påverking på opplæring i timane sine, om dei vil ha det likt for alle elevane og har same forventning til alle. Det vert ikkje likt for dei som strevar med å få til å lesa og skriva slik læraren krev av dei. Desse elevane vil gjerne oppleva relasjonen til læraren som negativ, at læraren ikkje forstår dei. Læraren kjenner ikkje styrkane og vanskane til eleven og set ei meistringsforventning som er urealistisk for eleven (Andreassen & Reichenberg, 2018; Fuglestad, 2022; Mjaavatn et al., 2019).

Elevar er aktørar i dei ulike læringsssituasjonane på skulen, og at dei handlar på bakgrunn av korleis dei opplev læringsssituasjonen. Det er alltid ein rasjonalitet knyta til uhensiktsmessig læringsåtfærd, det er difor viktig så langt det er mogleg, å få innsikt i eleven sitt perspektiv (Andreassen & Reichenberg, 2018; Fogtman, 2014; Nordahl, 2020; Nordgren, 2016). Det er heilt essensielt for elevar si læring at læringsssituasjonen vert opplevd som trygg. Kva som er trygt eller utrygt, vert bestemt av den enkelte elev si subjektive fortolking av kva som konkret skjer i undervisningssituasjonen. Trygt kan til dømes vera fråvær av negative kommentarar frå læraren eller hånlege blikk frå medelevar. Elevar si læringsåtfærd uttrykkjer mykje om deira meistringsstrategiar (Nordahl, 2021). Folkman og Lazarus (1988) har omtala meistringsstrategiar: unngåingsstrategiar, konfronteringsstrategiar, reformuleringsstrategiar og problemløysingsstrategiar. To negative og to positive. Dei negative meistringsstrategiane reduserer progresjon i læring, medan dei positive aukar læreprogresjon. Denne åtfærd automatiserer dei over tid og blir etter kvart ein del av eleven si læringsåtfærd. Negative læringsstrategiar vert teke i bruk av både elevar med vanskar og evnerike elevar (Nordahl, 2021). For at læraren skal kunne sjå og tenkje ut frå eleven sitt perspektiv i undervisninga si, må læraren vita mykje om alle elevane. Dei fleste elevane finn seg til rette i klasserommet med ein gong, dei er sosialisert inn i det på ulike måtar. Elevar som har eldre søsken har sett at dei fiksa det greitt å starta på skulen og då går det nok greitt. Dei er positive til å starta. Men i alle klasserom er det nokre elevar med

litt ekstra i ryggsekken. Det kan vera opplevingar i barnehagen, heime eller på fritidsaktivitetar som gjer at dei er utrygge i det dei startar. Desse er ekstra sårbare for kritikk og tek gjerne nøytrale utsegn opp som negative. Får dei vanskar med til dømes lesing og skriving også, kan det ta lang tid før dei vert trygge i klasserommet. Det er desse som vil trengja at læraren støttar, ser og anerkjenner dei (Andreassen & Reichenberg, 2018; Honneth, 2008; Lund, 2020; Mjaavatn, 2019).

Det er ei forventning om at alle kan lesa etter nokre år på skulen. Elevane ser fort kva meistringsforventning læraren utstrålar, og kor viktig det er for læraren å lykkast med elevane sine. Ein elev som ikkje klarar å oppfylla denne forventninga frå læraren, ser gjerne på seg sjølv som ein som vil mislykkast på skulen og det vert enno vanskelegare å prestera opp mot forventningane. Eleven kjem gjerne inn i ein vond sirkel, som fører han nedover og innover i seg sjølv. Eleven er eit barn som er komen til skulen på grunn av rett og plikt, som er bestemt i samfunnet (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>). Det er difor ikkje alltid at eleven er klar for å vera i den læringsmodusen læraren forventar, då dette ikkje er innanfor eleven sine interesser. Ein elev som ikkje vert sett og høyr av læraren sin frå første dag på skulen, kan gå inn i ei negativ rolle fordi han ikkje kan leva opp til meistringsforventninga til læraren eller tolkar alle signal mot seg sjølv negativt (Andreassen & Reichenberg, 2018; Mausestaden & Kostøl, 2010; Postholm, 2013).

Dei eldste elevane i grunnskulen, ønskjer å vera meir lik klassekameratane sine, og helst slik som dei som er populære. Då det er viktig med gode relasjonar mellom lærar og elevane og høgt fokus på inkludering av alle uansett kva nivå dei er på i faga og i lesing og skriving. Då har læraren omsorg for alle, slik at dei som kjenner seg utanfor kan få ei kjensle av at læraren bryr seg og ser vanskaner, men ser også korleis oppmuntra til å prøva nye måtar å meistra på (Andreassen & Reichenberg, 2018; Postholm, 2013). Då går læraren ut av rolla si og ser korleis eleven sitt synspunkt er og korleis eleven opplev læraren (Fogtmann, 2014).

Det vert hevda at det er i den dialogiske undervisninga at elevane lærer mest (Nordgren, 2016). Dei får då bruka si eiga undring til å spørja og få svar. Men ein elev som er stille og ikkje likar å ta ordet i klassen treng at læraren kan leggja til rette slik at det kan vera små grupper, med dialogisk utveksling av spørsmål og svar, slik at den stille også tør å delta. Dette er gjerne ein måte å understreka at den sterke faglege og munnleg sterke eleven får mest støtte frå læraren sin fordi den er mest synleg i klasserommet og kan få tilbakemelding direkte i undervisninga (Mjaavatn et al., 2019). Den stille eleven kan gøyma seg i ein klasse med mange munnleg frampå elevar, som likar å seia noko uansett kva tema er. Læraren kan finna ein roleg og god måte å koma i kontakt med den stille eleven på. Det må gjerast på ein trygg og fin måte slik at eleven kjenner seg verdifull, respektert og anerkjent av læraren (Mausestaden & Kostøl, 2010). Ein stille elev som slit med lesinga og skrivinga treng ein roleg og tolmodig lærarar som set av tid til å møta eleven der han er. Læraren kan få ein stille elev til å reflektera. Han kan ha samtale mellom den stille eleven og seg sjølv. Først etter å ha vorte godt kjent med eleven, mentalisert eleven sin synsvinkel og vist forståing og funne ut kva som er interessene til eleven. Etter kvart spør om han kan visa i klassen noko han er god på. Etter kvart som eleven ser at læraren vil han vel, tør han gjerne meir opp og vert nysgjerrig på korleis han kan læra meir av det som er vanskeleg (Andreassen & Reichenberg, 2018).

Eleven som ser på læraren som eit monster, som ønskjer å visa eleven kva han ikkje kan, og kva han må øva og arbeida meir med, vil gjerne gjera skuledagen tung for eleven. Då må gjerne læraren leggja ned krava til eleven ein periode og prøva å byggja opp tilliten att, og samarbeida med eleven om korleis dei skal gå fram for at eleven skal kjenna seg trygg og ha lyst og motivasjon til å prøva på det som er vanskeleg. (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Fogtman, 2014; Nordgren, 2016; Aas, 2021).

Det kan vera samanheng mellom læringsmiljø og leseutvikling, to viktige faktorar er fellesskap og tryggleik på skulen (Solheim & Gabrielsen, 2017). Det er den relasjonskompetente (Klinge, 2021) læraren som vil påverka desse to faktorane, med si tilrettelegging i å møta eleven med ei varsam toning inn mot eleven, med respekt og likeverd for den enkelte elev. Eleven treng kjenna på tryggleik i klassefellesskapet, alle relasjonane i klassefellesskapet treng å vera mot den positive sida, dette kan gjera eleven klar til å meistra lesinga (Solheim & Gabrielsen, 2017). Fellesskapet får eleven til å kjenna på å høyra til og dette vert positivt om foreldra si oppleving av skulen også er positiv. Å høyra til i skulefellesskapet viser seg i at elevane likar seg på skulen, kjenner seg trygge og kjenner seg stolte av å gå på skulen sin. Samarbeidet mellom skulen og heimen er viktig for skulemiljøet. Foreldre som har ei aktiv rolla i samarbeidet rundt læringsarbeidet til eleven, har stor tyding for ei rekke områder relatert til skulen, inkludert læringsutbytte (Epstein, 2002)(Drugli, 2016; Fuglestad, 2022; Nordahl, 2021).

Når eleven opplev seg fagleg og sosialt inkludert i klassen og på skulen og hjå lærarane sine. Då er målet med inkludering i skulen nådd, slik at alle elevar har ei meningsfull deltaking og høyrer til i fellesskapet saman med alle andre i skulen. I dette fellesskapet med andre kan elevane tileigna seg både fagleg og sosial læring og utvikla ein trygg identitet (Nordahl mfl., 2018) (Nordahl, 2021).

Inkluderingsstabellen kan me bruka for å sjå kven som kjem godt ut og kven som kjem mindre godt ut i eit inkluderingsperspektiv. Gruppa som kjem best ut er jenter med foreldre med høgt utdanningsnivå. Dei lykkast ofte fagleg godt i skulen, har som regel venner og har aktiv deltaking i sosiale fellesskap, og dei opplev både meistring og trivsel. Gruppa som kjem dårlegast ut på desse indikatorane samla sett, er gutar som syner utfordrande åtferd i skulen. Dei har sosiale vanskar, relativt låge skulefaglege prestasjonar, trivest i mindre grad enn andre elevar og opplev ikkje alltid ein positiv og støttande relasjon frå lærarane (Nordahl, 2021). Dette viser gjerne at det vert sendt ut ulike signal frå læraren til eleven, som læraren gjerne ikkje tenkjer over (Fuglestad, 2022).

Her tek eg med ein eigen refleksjon etter mange år i ulike klasserom i mange ulike roller, blant anna som student, spesialpedagog og PP-rådgjevar. Eg må vera kritisk til observasjonane eg gjer. Ser eg berre mi subjektive side av eleven eller er eg farga av informasjonen eg får frå lærar og / eller foreldre. Eg ser det eg ser, men eg kan tolka kva det tyder ut frå det eg er informert om. Eg observerer både elevar og lærarar og det som skjer mellom dei, då ser eg det ytre som skjer mellom dei. Eg kan då tenkja at læraren har ein god relasjon til eleven, men kva er det som styrer ein god relasjon mellom læraren og eleven. Gjensidig tillit må vera til stades mellom lærar og elev. Syner gjensidig tillit seg alltid på utsida i alle tilfelle mellom ein lærar og ein forsiktig elev, kan eg spør meg sjølv. Makttilhøve mellom læraren og eleven er asymmetrisk, slik at det er ikkje sikkert eleven tenkjer at det er gjensidig tillit, eleven kan vera redd og konfliktsky, han gjer berre det

læraren forventar av han for å unngå ein konflikt (Andreassen & Reichenberg, 2018; Fogtmann, 2014; Nordahl, 2021). Det er mange spontane augeblikk i eit klasserom, og av og til skjer det så mykje, slik at eg får svært lite av det som faktisk skjer, med meg. I desse spontane augeblikka veit me alltid kva det er som skjer då. Fangar eg berre opp ein del i min observasjon og tolkar resten og dannar meg eit bilete av relasjonen mellom læraren og eleven. Eg veit ikkje kva som har skjedd før eg kom og starta min observasjon i læringsmiljøet i klassen. Eg ser ikkje kjenslene til elevane om alle kjenner at dei høyrer til og kjenner seg trygge i fellesskapet. Og til sist eg veit ikkje kva som skjer når eg er gått (Mausethagen & Kostøl, 2010; Solheim & Gabrielsen, 2017). Det kan vera at det er ein eigen dynamikken mellom alle som er i klasserommet som utløyser alt som skjer. Når eg som ukjent kjem inn, kan klasserommet vera roleg og spent, fordi eg ikkje høyrer til i dette trygge rommet for dei som er her dagleg. Andre gongar ser dei ikkje meg og det skjer mykje til trass for at eg er der. Dette er gjerne eit bilete på korleis relasjonane i ein klasse er. Desse er viktige her og no for elevane. Dei treng at det er eit trygt læringsmiljø og kjente lærarar når dei skal læra på skulen. Det er stor skilnad på dei som er i klasserommet, og korleis dei opplev læraren og ein observatør. Dette ser me gjerne att i artikkelen som viser kven som kjenner på at dei har støtte i læraren (Mausethagen & Kostøl, 2010; Mjaavatn et al., 2019). Når elevar har lærevanskar i skulen, leitast det ofte etter årsaker i den enkelte elev eller i eleven sin bakgrunn, medan det er ut frå forståinga av sosiale system er kommunikasjon og interaksjon mellom deltakarane som er det interessante å studera. I eit klasserom skjer det så mykje og det er så stor kompleksitet i det som går føre seg, det er i lita grad mogleg å tenkja seg at enkelte hendingar åleine er årsaka til kva som skjer. Ut frå eit sosialt systemperspektiv er det det heile samspelet med omgjevnadane som kan gje forståing for og forklaring på problem knyta til enkeltelevar og sosiale fellesskap (Nordahl, 2021).

## 5.6 Oppsummering

Artiklane og teorien som er valt i denne oppgåva viser at positive relasjonar mellom læraren og elevane er ein viktig faktor for at elevane skal få motivasjon og lærelyst for å læra meir (Drugli, 2012; Mausethagen & Kostøl, 2010; Nordahl, 2021; Throndsen, 2011). Dette gjev gjerne ro og harmoni i klasserommet og auka læringsprogresjon for den enkelte elev også med lese- og skrivevanskar. Dette vert tydelegare om læraren har engasjement for faget og meistringsforventning til undervisninga si og meistringsforventning til den enkelte elev både med lese- og skrivevanskar og utan vanskar (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Mausethagen & Kostøl, 2010; Postholm, 2013; Throndsen, 2011).

Læraren byggjer ein positiv, trygg, tillitsfull relasjon til eleven med lese- og skrivevanskar. I denne relasjonen kan læraren visa at det er lov å gjera feil. Det er av feil ein rettar opp som kan gjera at ein lærer meir (Nordahl, 2021). Relasjonane i klasserommet vert då gjerne individuelle, inkluderande, støttande, anerkjennande, respektfulle, omsorgsfulle. Elevar med høg fagleg utbytte får lov å få nye utfordringar før resten av klassen. Lærar kan skapa nysgjerrige elevar når dei sjølv er engasjerte og motiverte for læring og meistring. Læraren viser interesse for det eleven er interessert i. Læraren kan vera tett på og setja inn tiltak ved tidleg innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)) for den som viser vanskar og tilpassa individuelt på eleven sitt nivå. Læraren er open for å vera tilstades når eleven treng trøyst i

motgang, når alt verka utan progresjon, og feiring i medgang (Klinge, 2021). Læraren viser at han kan mentalisera korleis eleven ser seg sjølv i klassen og korleis eleven opplev læraren og bruka dette i samarbeidet med eleven (Fogtman, 2014). Då kan læraren visa eleven at ved å prøva kan det føra til læring av nye strategiar som aukar sjølvstendigjering. Klasserommet er ope slik at alle kan ytra seg om positive og negative kjensler i klassen. Lærar kan vera rollemodell for å hjelpa elevar til å løysa konflikter seg i mellom på ein diplomatisk måte. Det vil gjerne utrusta elevane til å sjå på alle med likeverd i klassen. Dette kan skapa framtida for elevane som då ser at det er viktig med menneskeverd og demokrati. Elevane treng å verta rettleia til å verta robuste personar i samfunnet, dei ein gong skal overta og vera ein del av. Det gjev eleven ei forståing for tida me lever i med sosiale media, berekraft og framtidsutsikter for alle. Tett på elevar med lese- og skrivevanskar er å sjå dei og høyra dei visa dei forståing for vanskaner og respekt for den eleven er som person. La eleven som strevar med å lesa og skriva få lov å lesa med øyrene for å læra og skriva med stemma for å visa forståing i faget. Læraren må setja tiltak inn for den enkelte elev i form av tidleg innsats og bruka differansering aktivt i lesing og skriving. På denne måten vil læraren visa at alle er ulike, unike, gode på sitt område uansett kva område ein er meister på, med den enkelte elev i klassen (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Mausestaden & Kostøl, 2010; Meld. St. 6 (2019-2020); Nordgren, 2016; Throndsen, 2011).

Relasjonar, skulestruktur, rett og plikt, lese- og skriveopplæring, lese- og skrivevanskar og eleven sitt perspektiv viser, at alt kan vera påverka av relasjonen mellom lærar og elev, i skulen. Dette vert arbeida med om ein følgjer råda i studierosirkelen (Andersson, 2021). Alle desse artiklane og bøkene eg har funne om ulike tema viser at dei er innom denne viktige relasjonen mellom lærar og elev. Elevane brukar ti år av livet sitt på å vera på skulen, det er den tida dei utviklar seg mest fagleg og sosialt og som legg grunnlaget for resten av livet deira. Kjem dei då feil ut frå starten fordi ein lærar elev relasjon ikkje fungerer godt nok, tek det lang tid å snu denne relasjonen. Kjem eleven positivt i gang med desse ti åra er det lettare for han å koma gjennom om det skulle koma nokon skjær i sjøen i løpet av dei neste åra, for då veit han at det finst lærarar som ser og høyrer og skapar tryggleik for elevane ved at relasjonen var god (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Klinge, 2021).

Skulen er eit strukturert samfunn i samfunnet, som set tydelege rammer for opplæringa til elevane og kva dei har rett og plikt til, men også at dei har rett på eit trygt og godt læringsmiljø fritt frå mobbing og krenking. Ein elev med lese- og skrivevanskar kan kjenna seg mobba eller krenka av både klassekameratar og lærarar fordi han ikkje kjenner seg trygg i klasserommet. Han ser og høyrer kor godt resten av klassen les høgt og får gode tilbakemeldingar frå læraren på skriveoppgåver. Elevane ser og høyrer meir enn lærarar tenkjer at dei får med seg. Frå eleven sitt perspektiv kan dette gjera noko med sjølvtiliten til eleven som har lese- og skrivevanskar, for han vert heile tida korrigert når han les og får berre raude strekar i teksten sin. Det kan vera vanskeleg for ein elev som strevar med skrivinga, då han ikkje ser dei orda som vert skriva litt forskjellig, men kan då skriva eit ord som tydar noko heilt anna og gje setninga ei anna tyding enn den var tenkt. Eleven kan bruka skriveprogram med opplesing av tekst og han kan ha headset på og høyra det han skriv og retta opp sjølv undervegs (Andersson, 2021; Mausestaden & Kostøl, 2010).



## 6. Konklusjon / Avslutning

Læraren tek mange val i arbeidet sitt når han skal undervisa ein klasse. Eit av dei viktigaste er gjerne korleis dei møter eleven og signala læraren sender ut til den enkelte elev i klassen. Læraren kan la elevane samarbeida og få visa at dei har autonomi. Vel læraren å møte eleven på ein nyfiken måte, deg har eg lyst å verta kjent med, er gjerne mykje gjort for å bygga den gode, trygge og tillitsfulle relasjonen til eleven. Dette fører vidare til at eleven kjenner på å høyra til i klassen og får sjølvtilitt og meistringstru i høve til den vanskelege lesinga og skrivinga, eller sender læraren ut signal med motsett verknad. Læraren lar dei gjerne arbeida med relevante tekstar i læringsarbeidet (Fuglestad, 2022; Solheim, 2020-2024). Tek læraren i bruk studierosirkelen som utgangspunkt for at eleven skal verta anerkjent, sett, høyrte og verta inkludert i klassen, slik at eleven kjenner at han høyrer til og får undervisninga tilrettelagt for sine behov, er det stor sjanse for at eleven vil lykkast på skulen og med å læra å lesa og skriva i sitt eige tempo (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Mausestagen & Kostøl, 2010; Throndsen, 2011).

Ulike forskingsprosjekt viser til at læraren treng å verta kjent med eleven for å stilla rett forventning til eleven si meistring for å auka læreprogresjonen til eleven. Dette viser gjerne at relasjonen mellom lærar og elev er viktig for læreprogresjonen til eleven med lese- og skrivevanskar (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Fogtmann, 2014; Klinge, 2021; Mausestagen & Kostøl, 2010; Mjaavatn et al., 2019; Throndsen, 2011).

Det er ei stor og samansett gruppe med elevar som har lese- og skrivevanskar. Dei opplev ulike måtar å bli møtt på i skulen. Alle har ulike kjensler for den vansken dei har, og det er difor svært vanskeleg å møte alle likt slik skulen gjerne legg opp til. Alle artiklane og boka eg har valt ut i denne oppgåva viser at det er viktig å vera engasjert i eleven som person og ha interesse for å verta kjent med han og visa interesse for styrkane og interessene til eleven, for i det heile å nå inn til han. Læraren opplev at han kan påverka eleven til å få indre motivasjon for å læra meir når han opplev å ha meistring i fag. Dette kan læraren oppleva om han anerkjenner og respekterer og likar eleven frå første dag i klasserommet. Læraren veit korleis han vil bli møtt sjølv for å kjenna seg likt, og med det i hovudet kan han prøva å forstå eleven frå innsida og seg sjølv frå utsida. Læraren kan med å ha meistringsforsventning til eleven visa at han har stor tru på at eleven vil lykkast på skulen sjølv om han strevar med å lesa og skriva. Læraren viser dagleg at han er den med størst påverkingskraft i klasserommet, uansett kva måte han gjer det på, om det er i positive eller negative relasjonar til elevane. Det vil oppstå konflikter i eit klasserom, men det er korleis læraren løysar dei som gjer utslag i klassen. Læraren er ein profesjonell yrkesutøvar med emosjonell og instrumentell støtte for elevane og han påverkar det som skjer i klasserommet mellom elevane om dei er i konflikt eller om dei likar kvarandre. Me veit at me ikkje trivest saman med kven som helst rundt oss i samfunnet. Klasserommet er eit miniatyrsamfunn med mange ulike elevar med svært ulike sosiale tilhøve og faglege eller lese- og skrivevanskar, som skal læra å omgå kvarandre ute i det store verkelege samfunnet. Det ligg eit stort ansvar på den enkelte lærar i klasserommet. Raknar det for ein lærar treng han lang tid på å byggja opp at relasjonen til den eleven som det har starta negativt. Elevane speilar seg og brukar læraren som rollemodell i klasserommet, kjem det negative kommentarar eller andre signal frå læraren til ein elev som strevar med lesing og skriving, gjev det klassen grønt lys til å gjera det same. Når ein elev strevar med noko er

slike kommentarar med på å senka sjølvtiliten og minska meistringskjensla til eleven. Dette er nok til at eleven kan sjå på seg sjølv som ein som mislukkast, sjølv om han har mange styrkar i andre fag og på andre måtar. Elevane treng ein lærar som går inn i klasserommet og anerkjenner kvar og ein av dei og gjer alt dei kan for å verta kjent med eleven som person og deira styrkar og interesser, slik at kvar enkelt elev har ein trygg plass i klassen og har tillit til at læraren er rettferdig i måten han møter kvar enkelt på, kvar dag (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Fuglestad et al., 2017; Fuglestad, 2022; Klinge, 2021; Mausestaden & Kostøl, 2010).

Dei utvalde artikkane viser at det er gjerne ikkje så viktig kva for metodar læraren brukar i undervisning men måten han møter den enkelte elev på og med meistringsforventning til at eleven kjem gjennom dette på den beste måten for eleven (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Fogtmann, 2014; Fuglestad, 2022; Klinge, 2021; Mausestaden & Kostøl, 2010; Postholm, 2013).

Begynnaropplæringa i lesing og skriving er viktig i skulen, mange elevar lærer på anna måte og tid. Læraren kan starta likt for alle, medan han vert kjent med kvar enkel elev. Han kan endra for dei som strevar med den metoden dei starta med. Eleven må få bruka den tida det tek for han å verta funksjonell lesar og skrivar. Det er ingen konkurranse mellom elevar, om eleven treng konkurranse må det vera med seg sjølv. Læraren må visa elevane at dei ikkje treng å samanlikna seg og konkurrera med kvarandre. Dette viser læraren med å anerkjenne alle og lika dei sjølv om dei startar med vanskar og gjev læraren utfordringar i arbeidet sitt i klasserommet. Lesing og skriving er dugleikar alle kan læra i sitt tempo og på sin måte, då vert kvar enkelt ein dugande samfunnsborgar i vårt informasjonssamfunn. Dette gjer klasserommet til ein inkluderande plass å vera for elevar med ulike styrkar og interesser. Det gjer også at elevane får respekt og anerkjenner kvarandre og kan hjelpa kvarandre med ulike vanskar. Dei vert trygge og har tillit til kvarandre. Dei lærer å vera tolmodige med kvarandre og gje kvarandre rom til å læra det som er vanskeleg i ulike settingar (Andersson, 2021; Andreassen & Reichenberg, 2018; Honneth, 2008; Lund, 2020; Solheim & Gabrielsen, 2017).

## Referansar:

- Andersson, A. e. a., red. . (2021). Skolforskningsinstituttet. Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap., *Systematisk forsknings-sammanställning 2021:02. Solna: Solna: Skolforskningsinstituttet ISBN 978-91-985317-0-1.*
- Andreassen, R., & Reichenberg, M. (2018). Svenske og norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring. *Nordic Studies in Education*, 38(3), 232-251.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-03-04> ER
- Andvig, E., Lyberg, A., & Gonzalez, M. T. (2013). Erfaringer med å bo i egen bolig ved langvarige psykiske helseproblemer: En scoping review. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 10(2), 115-128.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2013-02-03> ER
- Barne-Familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991 : revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller* (Rev. oppl. ed.). Barne- og familiedepartementet.
- Brandtzæg, I. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.  
<https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole : en oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole.  
*Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole : en oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole, yr:2016.*
- Duna, K. E., Frost, J., Godøy, O. og Monsrud, M., Bredtvet kompetansesenter 2003. (2003). Arbeidsprøven.
- Fogtmann, C. (2014). *Forståelsens psykologi : mentalisering i teori og praksis*. Samfundslitteratur.
- Fuglestad, U., Hoem, T. F., & Schulz-Heidorf, K. (2017). 6 Lærers betydning for norske elevers leseresultater - hva forteller PIRLS 2016? In (pp. 108-131): Universitetsforlaget.
- Fuglestad, U. S. (2022). [https://www.uis.no/nb/lesesenteret/nasjonal\\_konferanse2022](https://www.uis.no/nb/lesesenteret/nasjonal_konferanse2022) Engasjerende tekstarbeid på mellomtrinnet, med støtte i Språkløyper.
- Godøy, O. o. M. B. M. (2008 ). *Spesialpedagogisk leseopplæring - en veileder. 2. utg. omarbeida og revidert 2011.*
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Holter, K. (2020). <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/80342/Masteroppgave-Katrine-Holter.pdf?sequence=1>.
- Honneth, A. (2008). Arbeit und Anerkennung: Versuch einer Neubestimmung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 56(3), 327-341. <https://doi.org/10.1524/dzph.2008.0026>  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Høyen, T. (1991). *Dysleksi* (Vol. 5. utg. 2. opplag 2012). Gyldendal.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., & Roe, A. (2020). Kapittel 2. Lesing i PISA 2000–2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. In *Like muligheter til god leseforståelse?* (pp. 21-45). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-02>
- Jensen, I. M. (2022). <https://www.uis.no/sites/default/files/2022-04/Presentasjon%20Ingeborg%20marie%20jensen.pdf>.
- Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. ed.). Fagbokforl.

- Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Lund, I. (2020). *Mobbing i barnehage og skole : nye perspektiver* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Lundetræ, K., & Gabrielsen, E. (2017). 8 Skolens oppfølging av elever som strever med lesing. In *Klar framgang!* (pp. 154-165). <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-9> ER
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* (Vol. 1. utgave, 4 opplag 2016). CAPPELEN DAMM.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet. (2020). *Fagfornyninga*. <https://www.udir.no/>: Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/lareplanverket/>
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231-243 ER. <http://www.idunn.no/npt/2010/03/art02>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. <stm201920200006000dddpdfs.pdf> Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Midtlving, J., & Kunnskapsdepartementet. (2009).  *Rett til læring : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009* (Vol. NOU 2009:18). Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Mjaavatn, P. E., Buseth, L. H., & Frostad, P. (2019). Mest støtte til de faglig sterke? En studie av sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og prestasjonsnivå i ungdomsskole og videregående skole [Vitenskapelig artikkel]. *Spesialpedagogikk*, 84(1), 53-63. <http://www.spesialpedagogikk.no/>
- Mjaavatn, P. E., Lena Haller Buseth, Per frostad. (2019). Mest støtte til de faglig sterke? *Mest støtte til de faglig sterke? En studie av sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og prestasjonsnivå i ungdomsskole og videregående skole.* , *Spesialpedagogikk 2019 ;Volume 84.(1) p. 53-63* NTNU
- Mjaavatn, P. E. o. P. F. (2018a). Et valg for livet. «Det er veldig sann at det er et valg for livet». , *FoU i praksis 2018 ;Volume 12.(1) p. 87-106* NTNU.
- Mjaavatn, P. E. o. P. F. (2018b). Fra ungdomsskole til videregående skole - hvordan opplever elevene overgangen? *Fra ungdomsskole til videregående skole - hvordan opplever elevene overgangen?*. *Norsk pedagogisk tidsskrift 2018 ;Volume 102.(3) p. 282-298* NTNU.
- Nordahl, T. (2020). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (1. utgave. ed.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer : høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 49-60. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-06> ER
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? : en praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 127-140. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-05> ER
- Ringdal, K. (2019). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Solheim, O. J., & Gabrielsen, E. (2017). 7 Er det sammenheng mellom skolemiljø og elevenes leseferdigheter? In *Klar framgang!* (pp. 132-153). <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-8> ER
- Solheim, O. J. e. a. (2020-2024). <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/forskning/engasjerende-leseundervisning-pa-mellomtrinnet>

- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Thronsen, I. (2011). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 165-179 ER. <http://www.idunn.no/np/2011/03/art02>
- Tønnessen, F. E., Bru, E., Heiervang, E., & Psykiatrisk opplysning, S. (2008). *Lesevansker og livsvansker : om dysleksi og psykisk helse* (Vol. 2. opplag 2011). Hertervig akademisk Stiftelsen psykiatrisk opplysning.
- Aas, Å. M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

## Vedlegg 1. Syntetiseringstabell

Nøkkelord	Lærer-elev-relasjon	Kritikk mot lærer-elev-relasjon
Relasjon	Når ein relasjon er positiv får den positive ringverknader på alle som inngår i relasjonen.	Når ein relasjon er negativ får den negative ringverknader på alle som inngår i relasjonen. Kan denne bryta ned for alle?
Lærer	Lærer ser seg sjølv utanfrå og eleven frå innsida.	Lærer lar seg påverka alt som skjer i klasserommet.
Motivasjon	Lærer gjev eleven tru på eiga meistring, det kan gje eleven motivasjon. Læraren gjev eleven tru på at han kan læra og meistra, kan påverka eleven sin indre motivasjon.	Lærer ser på eleven som eit håplust tilfelle, eleven gjev opp å prøva. Lærer fortel berre kva eleven har gjort feil.
Tilpassing	Læraren følgjer ei pålagt oppgåve med interesse for å motivera eleven med rett tilpassing av faglege oppgåver.	Læraren ser på den pålagde oppgåva som eit ekstra arbeid som han ikkje har tid til å gjera skikkeleg.
Likeverdig	Læraren ser at elevane er ulike og har ulike utfordningar, men tilpassar undervisninga etter kvar enkel elev i klassen.	Læraren ser berre middelselevane og legg undervisninga etter dette.
Elev	Eleven har tillit til læraren, kjenner seg respektert, verdig og trygg i klassen.	Eleven har ikkje tillit til læraren, kjenner seg urettferdig handsama i høve til klassen.
Dialog	Lærer tillet alle elevar å vera med i dialogen i klasserommet, og gjer sitt for at alle skal kjenna at dei kan delta.	Lærer favorisera nokre flinke elevar, som får ordet og seia si meining i alle saker, og gjer ikkje noko for å utvida til at fleire kan delta.
Vurdering for læring	Lærer ser styrkane til elevane og viser dei korleis dei kan bruka dei for å læra enno meir.	Lærer ser vanskane til eleven og ber andre koma å hjelpa denne eleven, slik at lærar kan undervisa dei som kan.
Makt	Lærer veit at makttilhøve er asymmetrisk, og tek omsyn til dette i klasserommet i høve alle elevane.	Læraren brukar makta si for å få alle elevane til å gjera det som han har bestemt.
Lese- og skriveopplæring	Lærer møter eleven med forståing og ser og høyrer eleven og gjev eleven opplæring på eit tilpassa nivå, som gjev eleven meistring og nyfiken,	Lærer møter alle likt og vil gjennomføra opplæring som lærar alltid har gjort.

	forvitenskap til lærelyst til å læra meir.	
Lese- og skrivevanskar	Lærar viser forståing for vanskane og viser at eleven kan læra sjølv om det tek tid.	Lærar forventar same progresjon i lese- og skriveopplæringa for alle elevar.
Rett og plikt til opplæring	Lærar ser og høyrer eleven, viser forståing for vanskar og viser at tidleg innsats og tilpassa opplæring gjev eleven progresjon i læringa.	Læraren fortel at eleven har rett og plikt til opplæring og må yta noko sjølv for å utnytta retten og plikta til opplæring.
Personfokus	Eleven opplev at læraren er oppriktig interessert i personen eleven er.	Læraren ser berre kva utfordringar/vanskar eleven har og gjer.
Støtte	Elev opplev støtte frå læraren.	Læraren trur han støttar eleven.
Læring	Lærar viser eleven det eleven kan og har meistra over tid.	Læraren gjev eleven for vanskelege oppdrag, som eleven mislykkast med dagleg.
Læreprogresjon	Lærar veit at alle elevar har ulik måte og tid på å læra nytt, difor tilpassar han undervisninga til den enkelte.	Lærar forventar det same av alle i klassen.
Tryggleik	Læraren ser og høyrer eleven og forstår kva eleven treng, og gjev rom for å gjera feil.	Læraren kommenterer når eleven gjer feil i fag eller når eleven har vore den som har kome negativt ut i ein konflikt i samhandling med ein eller fleire elevar, eller i høve til læraren.
Anerkjenning	Lærar anerkjenner eleven på godt og vondt, styrkar og vanskar. Menneske er komplekse vesen.	Lærar ser berre vanskane til eleven og kva feil eleven gjer, ut frå sitt eige perspektiv.
Respekt	Lærar har respekt for eleven, sjølv om dei har ulike oppfatning av omgjevnadane og opplæringa.	Læraren klarer ikkje å vera profesjonell over for eleven som er i konflikt med både lærar og elevar.
Omsorg	Læraren viser omsorg for eleven utan forbehold, sjølv om det eleven har gjort er feil.	Læraren er dømmande i høve feil eleven har gjort.
Meistring	Læraren framhevar når eleven har meistra ei oppgåve som læraren i utgangspunktet trudde var for vanskeleg for eleven.	Læraren heng ut eleven i klassen og seier negative utsegn som at eleven ikkje er smart nok til å få til fag eller lignande.
Inkludering	Læraren viser at han bryr seg om alle, med å visa kvar enkelt	Læraren ser på eleven som eit problem, at vanskane til eleven må

	at den er viktig i denne klassen og for læraren.	ut av klasserommet og at ein spesialpedagog må fiksa eleven.
Å høyra til	Læraren viser at alle har ein plass i klassen ved å inkludera alle.	Læraren ber andre om hjelp til å handtera vanskelege elevar utanfor klassen.
Subjektivitet	Når både elev og lærar kjenner at det er ekte respekt, personleg interessert, tryggleik, støtte og inkludering, dette gjev motivasjon for læring og meistring.	Når ein av enten elev eller lærar opplev at de er noko i mellom dei som ikkje stemmer og ingen klarar å gjera noko for å endra det.
Signal	Lærar kjenner eleven sin bakgrunn, men ser vekk frå den og interesserer seg for eleven kva han kan få til.	Lærar kjenner eleven sin bakgrunn, og vektlegg denne og senkar meistringsforventninga til eleven, sidan han kjem der i frå og liknande.
Relevans	Lærar viser kvifor dette er viktig å læra, og let då eleven vera aktiv i læringsarbeidet med lesing og skriving av tekstarbeid.	Lærar fortel ut frå kompetansemål og underviser lenge og gjer eleven passiv i læringsarbeidet med tekstarbeid.
Autonomi	Lærar ser eleven sine sterke sider og let han få bruka desse i læringsarbeidet sitt med lesing og skriving i tekstarbeid, eleven får kjensle av å vera med å bestemma.	Lærar ser vanskane til eleven og klarer ikkje å sjå alle dei positive styrkane.
Munnleg	Lærar lar eleven arbeida munnleg med tekstarbeidet i lesing og skriving, og eleven kan nytta sine styrkar i læringsarbeidet.	Lærar krev at eleven skal lesa og skriva på lik line som alle andre.



