

Grethe Seim

# Tre logopeders refleksjoner om forebygging av dysleksi i barnehagen og på 1. trinn i grunnskolen

En tematisk analyse av intervju

Masteroppgave i Logopedi

Veileder: Heidi Gilstad

Medveileder: Hilde Terese Wahl

Juni 2023



Grethe Seim

# **Tre logopeders refleksjoner om forebygging av dysleksi i barnehagen og på 1. trinn i grunnskolen**

En tematisk analyse av intervju

Masteroppgave i Logopedi  
Veileder: Heidi Gilstad  
Medveileder: Hilde Terese Wahl  
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

**Bakgrunn:** Dysleksi er en vanske som gir utfordringer med nøyaktig og flytende lesing og staving (Klinkenberg et al., 2021, s. 26). Denne vansken kan gjøre skolegang og videre utdanning utfordrende og sekundærvansker, slik som selvbildeproblematikk, kan utvikle seg (Halaas Lyster, 2019, s. 10). Forskning viser at dersom en iverksetter tidlige tiltak vil dette kunne ha positiv effekt, og denne effekten ser ut til å være størst dersom hjelpen gis i førskolealder og i løpet av 1. trinn i grunnskolen (Lovett et al., 2017; Ozenov-Palchik & Gaab, 2016, s. 157). Det er derfor viktig at det pedagogiske laget rundt barna i barnehagen og i grunnskolen vet hvordan de kan drive et godt forebyggende arbeid.

**Mål og problemstilling:** Målet med denne studien er å få innsikt i logopeders tanker omkring det å forebygge dysleksi i barnehage og på 1. trinn i grunnskolen. Med utgangspunkt i dette målet har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvilke refleksjoner har logopeder omkring forebygging av dysleksi hos barn i barnehage og på 1. trinn i grunnskolen, og hvordan tenker de at logopeder kan bidra i dette arbeidet?*

Ut ifra denne problemstillingen er det utledet tre forskningsspørsmål:

- 1 Hvilke aspekter ved primærforebygging av dysleksi er viktige i barnehagen og på 1. trinn i grunnskolen?
- 2 Hvilke aspekter ved sekundærforebygging av dysleksi er viktige i barnehagen og på 1. trinn i grunnskolen?
- 3 Hvordan kan logopeder bidra inn i barnehagen og grunnskolen (1.trinn) sitt arbeid med å forebygge dysleksi?

**Metode:** Dette er en kvalitativ intervjustudie. Det er blitt gjennomført tre semistrukturerte intervjuer med tre deltakere. Alle deltakerne er utdannet logoped og jobber i oppvekstsektoren- tett på barna. For å analysere det empiriske materialet i denne studien har analysemetoden tematisk analyse blitt benyttet.

**Resultater:** Analysen viser at intervjupersonene har mange refleksjoner omkring hva som er sentrale aspekter ved barnehagens og skolens arbeid med å forebygge dysleksi. En sentral innholdskomponent som trekkes frem er felles innsats i barnehage og skole for å øke barns fonologiske bevissthet. Videre blir arbeid med å gi barna erfaringer med skriftspråket, som bidrar til at de ser sammenhengen mellom talespråket og skriftspråket, også trukket frem som et viktig aspekt ved det forebyggende arbeidet. Når det gjelder arbeidet med å fange opp og følge opp de barna som er i risiko for å utvikle dysleksi viser analysen at intervjupersonene tar til orde for å bruke flere ulike kartleggingsformer og kartleggingsverktøy for å fange opp disse barna. I tillegg trekker de frem at disse barna trenger mer tid til innlæring av de overnevnte innholdskomponentene, samt et mer eksplisitt, grundig og systematisk opplegg rundt dette. Videre poengteres det at en må ha et stort fokus på å fremme barnas mestringsfølelse og motivasjon. En annen sentral komponent som kommer frem, er at det er verdifullt å ha et mer tverrfaglig team rundt barna i barnehage og skole. Intervjupersonene i studien tar til orde for at logopeder er en yrkesgruppe som vil kunne bidra positivt inn i det forebyggende arbeidet.

# Abstract

**Background:** Dyslexia is a difficulty that presents challenges with accurate and fluent reading and spelling (Klinkenberg et al., 2021, p. 26). This difficulty may make schooling and further education challenging and secondary difficulties, such as self-image problems, may develop (Halaas Lyster, 2019, p. 10). Research shows that if early action is taken, this may have a positive effect, and this effect appears to be greatest if the help is provided in preschool age and during grade 1 in primary school (Lovett et al., 2017; Ozenov-Palchik & Gaab, 2016, p. 157). It is therefore important that the educational team around the children in kindergarten and in primary school knows how to carry out good preventive work.

**Purpose and research problem:** The aim of this study is to gain insight into speech therapists' thoughts on preventing dyslexia in kindergarten and in grade 1 in primary school. Based on this goal, I have formulated the following research question:

*What kind of reflections do speech therapists have regarding the prevention of dyslexia in children in kindergarten and in first grade in primary school, and how do they think that speech therapists can contribute to this work?*

Based on this research problem, three research questions have been derived:

- 1 Which aspects of primary prevention of dyslexia are important in kindergarten and in 1st grade in primary school?
- 2 Which aspects of secondary prevention of dyslexia are important in kindergarten and in 1st grade in primary school?
- 3 How can speech therapists contribute to the kindergarten's and primary school's (1st grade) work to prevent dyslexia?

**Method:** This is a qualitative interview study. Three semi-structured interviews have been conducted with three participants. All the participants are qualified speech therapists and work in the education sector - close to the children. To analyze the empirical material in this study the analysis method thematic analysis has been used.

**Results:** The analysis shows that the informants have many reflections regarding what they consider to be key aspects of the kindergarten's and school's work to prevent dyslexia. A key content component that is highlighted is joint efforts in kindergartens and schools to increase children's phonological awareness. Furthermore, efforts to give children experiences with written language, which helps them to see the connection between spoken language and written language, is also highlighted as an important aspect of preventive work. When it comes to the efforts to identify and follow up children who are at risk of developing dyslexia, the analysis shows that the informants advocate using several different forms of screening and screening tools to identify these children. In addition, they point out that these children need more time to learn the above-mentioned content components, as well as a more explicit, thorough and systematic program for this. Furthermore, it is pointed out that there must be a strong focus on promoting the children's sense of mastery and motivation. Another key component in this study is that it is valuable to have a more interdisciplinary team around the children in kindergarten and school. The informants in this study argue that speech therapists are a profession that will be able to make a positive contribution to preventive work.

# Forord

Et fireårig løp med utdanning går mot slutten og jeg kan forhåpentligvis snart kalle meg for logoped. Det har vært noen givende, lærerike, intense og til tider strevsomme år med jobb, studier, koronapandemi, mammapermisjon og småbarnsliv- og det kjennes helt ufattelig godt å snart være i mål!

Det er mange som fortjener en takk for at jeg har fått muligheten til å ta denne videreutdanningen, og for at jeg nå er i ferd med å levere inn denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke arbeidsgiveren min som har vært positiv til at jeg har tatt denne utdanningen, gitt meg muligheten til å la studiene være en del av jobben min og finansiert studiene. Tusen takk!

Jeg vil også takke mine tre intervjupersoner som har stilt opp til intervju og som dermed har gjort det mulig å gjennomføre denne studien.

Videre vil jeg takke mine to veiledere: Heidi Gilstad og Hilde Terese Wahl. Tusen takk for alle gode og nyttige refleksjoner, råd og tilbakemeldinger gjennom hele skriveprosessen. Og ikke minst: Tusen takk for alle oppmuntrende ord og for at dere hele veien har signalisert til meg at dere har hatt troen på at jeg ville klare å skrive denne oppgaven. Det har ikke alltid føltes slik for meg.

Til slutt vil jeg takke min fine lille familie. Dere har vært min trygge havn gjennom hele dette studieforløpet. Tusen takk for at dere har holdt ut med en kone og mamma som til stadighet har sittet framfor en pc-skjerm eller med nesen ned i en bok, og som mange ganger har vært fjern og hatt tankene på oppgaver og studier. Jeg ser så utrolig frem til å vie min fulle oppmerksomhet til dere i sommer og til å lese Karsten og Petra-bøkene for deg, Frida- så mange ganger du vil!

Øyfjell 14.06.23

Grethe Seim

# Innhold

Figurer	xi
<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Mål og problemstilling	2
1.2 Begrepsavklaring forebygging	2
1.3 Oppgavens oppbygging	3
<b>2 Teori</b>	<b>5</b>
2.1 Tidlig skriftspråklig utvikling	5
2.1.1 Ferdigheter knyttet til talespråket	5
2.1.2 Koderelaterte ferdigheter	5
2.2 Dysleksi	7
2.3 Primærforebygging i barnehagen og på 1. trinn	9
2.3.1 Primærforebygging i barnehagen	9
2.3.2 Primærforebygging på 1. trinn	11
2.4 Sekundærforebygging i barnehage og på 1. trinn	12
2.4.1 Risikofaktorer i barnehage og på 1. trinn	12
2.4.2 Å avdekke risiko	13
2.4.3 Tidlig intervensjon for barn i risiko	14
<b>3 Metode</b>	<b>16</b>
3.1 Valg av forskningsdesign og metode for datainnsamling	16
3.2 Valg og rekruttering av intervjupersoner	17
3.3 Utarbeidelse av intervjuguide	17
3.4 Gjennomføring av intervjuene	19
3.5 Bearbeiding av data	19
3.5.1 Tematisk analyse	19
3.6 Kvalitetssikring av studien	22
3.6.1 Etske betraktninger	22
3.6.2 Studiens troverdighet	24
<b>4 Analyse</b>	<b>26</b>
4.1 Primærforebygging i barnehage og skole	26
4.1.1 Primærforebygging i barnehagen	26
4.1.2 Primærforebygging på 1. trinn	29
4.2 Sekundærforebygging i barnehage og skole	32
4.2.1 Å fange opp barn som er i risiko i barnehage og på 1. trinn	32
4.2.2 Å følge opp barn som er i risiko i barnehage og på 1. trinn	33
4.3 Logopeders bidrag	35
4.3.1 Kunnskap om fonologi er vårt ess i ermet	35
4.3.2 Mer kunnskap om hvordan en hjelper barn videre i sin lese- og skriveutvikling	35



4.3.3	Å gi støtte i form av observasjon, veiledning og formidling av fagkunnskap	36
4.3.4	Å bidra gjennom å være en stabil deltaker i «laget rundt barna»	36
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b>	<b>39</b>
5.1	Primærforebygging i barnehage og på 1. trinn	39
5.2	Sekundærforebygging i barnehage og på 1. trinn	41
5.2.1	Å avdekke risiko	41
5.2.2	Å følge opp barn som er i risiko for å utvikle dysleksi	42
5.3	Logopeders bidrag i det forebyggende arbeidet	43
<b>6</b>	<b>Avslutning og implikasjoner for praksisfeltet</b>	<b>45</b>
	<b>Referanser</b>	<b>46</b>
	<b>Vedlegg</b>	<b>53</b>

# Figurer

**Figur 1:** Oversikt over hovedområder og tilhørende forskningsspørsmål

**Figur 2:** Eksempel på arbeid med koding og utvikling av tema

## Antall ord i oppgaven

Oppgaven består av seks kapitler, med totalt 20 584 ord.

# 1 Innledning

Denne oppgaven tar for seg temaet forebygging av dysleksi i barnehage og på 1. trinn i grunnskolen. Dysleksi er en nevroutviklingsforstyrrelse med et betydelig familiært og genetisk element som berører 5-17,5% av befolkningen (Klinkenberg, 2017; Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 132). Vansken kan ikke forklares ut ifra en faktor alene, men er en multifaktoriell vanske (Helland, 2019, s. 120). Det vil si at utvikling av dysleksi skyldes et samspill av flere risiko- og beskyttelsesfaktorer og at disse kan være av både genetisk og miljømessig art (Pennington, 2006, s. 404; Snowling, 2013, s. 9). «*Omfattende forskning har vist at det primære problemet ved dysleksi er en svikt i avkodingsprosessen*» (Høien og Lundberg, 2012, s. 21). En vet også at denne svikten ofte skyldes at en har vansker med språkets lydstruktur (Halaas Lyster, 2023, s. 163).

Det å ha dysleksi vil kunne få store følger for personen det gjelder. Dersom barn som er i risiko for å utvikle dysleksi ikke får tidlig hjelp, vil de relativt hurtig kunne komme inn i en negativ spiral bestående av: sen lesestart, langsom leseutvikling, stadig nederlagsfølelse, utfordringer med selvbilde, lite leseøving, økende underytelse i fag og svekket motivasjon for skolen (Klinkenberg, 2016). Barn med dysleksi har mindre sannsynlighet for å fullføre videregående skole, og dette vil kunne få følger for senere muligheter i arbeidslivet (Ozenov-Palchik & Gaab, 2016, s. 157). Forsøk på å forhindre at dysleksi får utvikle seg, eller å begrense dens alvorlighetsgrad, vil derfor gi en svært viktig gevinst på det menneskelige plan, men også på det samfunnsøkonomiske planet (Høien & Lundberg, 2012, s. 249).

Dysleksi går igjen i familier og forskning viser at «*genetiske faktorer ligger til grunn for en stor andel av variasjonen når det gjelder leseferdighet*» (Helland, 2019, s. 145). Kunnskapen om arvelighet og om genetikkenes rolle i dysleksi kan ifølge Bishop (2015, s.7) få en til å tenke at trening og forebygging ikke vil nytte. Samtidig viser forskning at dersom en iverksetter tidlige tiltak vil dette kunne ha positiv effekt, og denne effekten ser ut til å være størst dersom hjelpen gis i førskolealder og i løpet av 1. trinn i grunnskolen (Lovett et al., 2017; Ozenov-Palchik & Gaab, 2016, s. 157). Dersom en får hjelp først etter 5.trinn vil kun 10-15% oppnå en bedring etter å ha mottatt ekstra pedagogisk innsats (Foorman et al., 1997). Etter å ha deltatt i et kvalitetsmessig godt tidlig intervensjonsprogram vil barn som er i risiko for å utvikle dysleksi kunne oppnå lese- og staveferdigheter som ligger innenfor normalområdet, andre får redusert graden av dysleksi (Helland, 2012, s. 261; Klinkenberg, 2016). Det er også barn i risiko som har liten fremgang etter intervensjon. Denne gruppen av barn vil trenge intensive og individuelt tilpassede tiltak over lang tid, og vanskene vil som regel vedvare inn i voksen alder (Klinkenberg, 2016; Snowling, 2013, s. 12). Dersom dysleksien først har fått utvikle seg vil den ikke forsvinne (Halaas Lyster, 2023, s. 164).

Det foregående illustrerer viktigheten av tidlig innsats i barnehage og skole for å forebygge dysleksi. Det ser imidlertid ut til at det er en vei å gå for å få dette til i praksis. En relativt ny rapport viser at 51% av personer med dysleksi ikke blir identifisert eller diagnostisert før de starter på videregående skole (Solem, 2021). Dette skjer til tross for at tidlig innsats, gjennom et godt forebyggende arbeid, har vært løftet fram som avgjørende lenge. Dette har blitt understreket ytterligere gjennom en stortingsmelding fra 2019-2020: «*Tett på- tidlig innsats for inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» (Meld. St. 6 (2019-2020)). Denne stortingsmeldingen løfter frem viktigheten av at kompetansen som skal til for å gi barn den hjelpen de trenger, når de trenger den, bør

være så nær barna som mulig og at kompetansen bør være tverrfaglig. Begrepet «*laget rundt barna og elevene*» blir brukt for å illustrere dette (Meld. St. 6 (2019-2020), s.78). I følge Halaas Lyster (2023, s. 163) har logopeders alltid vært sentrale i arbeidet med lese- og skrivevansker i Norge, og med utgangspunkt i det en vet om dysleksiens vesen vil logopeders kunnskap om språk og språkstimulering være viktig i et forebyggende perspektiv (Halaas Lyster, 2023, s. 163). Samtidig vet en at logoped ikke er en lovpålagt tjeneste i kommunen og at det er mangel på logopeders i Norge (Kvisgaard, 2023). Dette fører trolig til at logopeders oftere jobber med barn som har fått bekreftet dysleksi, og at de i mindre grad har mulighet til å bidra i det viktige, og avgjørende, forebyggende arbeidet.

## 1.1 Mål og problemstilling

Målet med denne oppgaven er å få innsikt i logopeders tanker omkring det å forebygge dysleksi i barnehage og på 1. trinn i grunnskolen. Med utgangspunkt i dette målet har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvilke refleksjoner har logopeders omkring forebygging av dysleksi hos barn i barnehage og på 1. trinn i grunnskolen, og hvordan tenker de at logopeders kan bidra i dette arbeidet?*

Ut ifra denne problemstillingen har jeg utledet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke aspekter ved primærforebygging av dysleksi er viktige i barnehagen og på 1. trinn i grunnskolen?
2. Hvilke aspekter ved sekundærforebygging av dysleksi er viktige i barnehagen og på 1. trinn i grunnskolen?
3. Hvordan kan logopeders bidra inn i barnehagen og grunnskolen (1.trinn) sitt arbeid med å forebygge dysleksi?

Videre i oppgaven vil jeg i all hovedsak skrive 1. trinn og/eller skolen. Jeg refererer da til 1. trinn i grunnskolen.

## 1.2 Begrepsavklaring forebygging

Forebygging handler om det å tilrettelegge for en positiv utvikling, uten at et konkret problem er identifisert, samt om å stanse eller begrense en negativ utvikling som er identifisert eller som har utviklet seg (Barne- og likestillingsdepartementet, 2007, s. 3). Arbeidet med tidlig innsats, gjennom et godt forebyggende arbeid, er blitt presisert som avgjørende viktig i barnehage og skole i flere stortingsmeldinger (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 10; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 57).

Per i dag beskriver Rammepplanen for barnehage at barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk. Det understrekes at alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagedagen og at personalet skal følge aktivt med på barns kommunikasjon og språk, og fange opp og støtte barn som strever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23-24). I skolen er tidlig innsats blitt juridisk forankret gjennom en egen lovparagraf i Opplæringsloven. I § 1-4, om tidlig innsats på 1.-4.trinn, står det:

«På 1.-4.trinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventede progresjon blir nådd...» (Opplæringslova, 1998, § 1-4).

For å tydeliggjøre hva forebyggende arbeid kan dreie seg om har jeg valgt å benytte meg av en medisinsk klassifisering av forebyggende arbeid, som deler forebyggingsbegrepet inn i flere nivåer. Her opererer en med følgende inndeling: *primærforebygging*, *sekundærforebygging* og *tertiærforebygging* (Caplan, 1964). I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på de to første nivåene og jeg vil derfor avklare disse nærmere:

*Primærforebygging* handler om den innsatsen som retter seg mot alle barn og unge og som skal hindre at problemer oppstår (Barne- og likestillingsdepartementet, 2007, s. 3; Befring, 2019, s. 176). I denne sammenhengen handler dette om hvordan barnehagen og skolen, gjennom sitt allmennpedagogiske opplegg, legger forholdene godt til rette for at barn kan tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter, samt om hvordan logopeder kan bidra inn i dette arbeidet. *Sekundærforebygging* handler om den innsatsen som rettes mot grupper av barn og unge som er i risiko for å utvikle vansker eller som allerede viser tendenser til ulike vansker (Barne- og likestillingsdepartementet, 2007, s. 3; Befring, 2019, s. 176). I denne sammenhengen handler dette om barnehagen og skolen sitt arbeid med å *fange opp* de barna som er i risiko for å utvikle dysleksi, og om å *følge opp* disse barna på en adekvat måte. Det handler også om hvordan logopeder kan bidra inn i dette arbeidet. Når jeg i denne oppgaven bruker ordene *barn i risiko* mener jeg altså barn i risiko for å utvikle dysleksi.

I løpet av arbeidet med oppgaven har jeg innsett at begrepene primær- og sekundærforebygging er noe kunstige, særlig i den praktiske hverdagen. Begrepene glir i mange tilfeller inn i hverandre. Jeg har likevel valgt å benytte meg av disse begrepene da jeg mener at de bidrar til å belyse ulike aspekter ved fenomenet forebygging.

I oppgaven har jeg et ekstra fokus på barnehagens forebyggende arbeid knyttet til dysleksi. Når det gjelder det forebyggende arbeidet på 1. trinn vil dette dreie seg mye om hvordan skolen kan fortsette arbeidet som barnehagen har gjort for å gjøre barna best mulig rustet til å lære å lese og skrive. Det er brukt mindre tid på å redegjøre for den formelle opplæringen i avkoding og staving.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består, i tillegg til dette innledningskapittelet, av ytterligere fem kapitler. I kapittel to blir det gjort rede for det teoretiske rammeverket til oppgaven. I starten av dette kapittelet redegjør jeg for kognitive ferdigheter som ligger til grunn for senere leseferdighet, og knytter dette sammen med en sentral forklaringsmodell om leseforståelse. Deretter gjør jeg rede for begrepet dysleksi og viser til teori og tidligere forskning som sier noe om hvilke aktiviteter som kan forebygge utviklingen av dysleksi. I kapittel tre redegjør jeg for studiens metodiske tilnærming og forklarer hvordan forskningsprosessen har foregått fra utarbeidelse av intervjuguide til transkribering og analyse av det empiriske materialet. I tillegg trekker jeg frem noen refleksjoner omkring studiens kvalitet. Dette inkluderer refleksjoner om min rolle som forsker- da det i intervjuforskning er forskeren selv som er hovedredskapet for innhenting av kunnskap. I oppgavens fjerde kapittel analyseres det empiriske materialet. I kapittel fem vil jeg

oppsummere og trekke frem det jeg mener er sentrale funn som kommer frem i analysen, og drøfte dette ved å se det i lys av teori og tidligere forskning. I oppgavens siste kapittel vil jeg vise til noen implikasjoner som jeg mener denne studien har for praksisfeltet.

## 2 Teori

### 2.1 Tidlig skriftspråklig utvikling

Barn tilegner seg kunnskap om skrift lenge før den formelle lese- og skriveopplæringen, og det er særlig to former for tidlig skriftspråklig kompetanse som er avgjørende for senere leseferdighet: *ferdigheter knyttet til talespråket* og *kode-relaterte ferdigheter* (Aukrust, 2006, s. 25). Forenklet sett kan en si at *lesing* er et produkt av disse to komponentene (Høien & Lundberg, 2012, s. 21). Dette har Gough og Tunmer (1987) illustrert i sin leseformel, den enkle forståelsen av lesing, hvor lesing blir definert som: taleforståelse/språkforståelse x ordavkodning- der en med ordavkodning også sikter til de ferdighetene som ligger til grunn for å mestre dette. God *taleforståelse* innebærer det å forstå det semantiske innholdet i et språk. Noen viktige aspekter ved dette er: ordforråd og grammatiske ferdigheter (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014, s. 96). *Koderelaterte ferdigheter* er kognitive ferdigheter som en vet at er sentrale faktorer i forbindelse med det å senere kunne lære seg lyd-bokstav-korrespondanser og å automatisk klare å omkode bokstavsekvenser til en lydsekvens (Halaas Lyster et al., 2019, s. 338). Disse ferdighetene er med andre ord viktige for barns senere evne til å utvikle *funksjonelle* ordavkodningsferdigheter- det vil si evnen til å automatisk gjenkjenne skrevne ord (Næss Hjetland et al., 2017, s. 10 & 12). Jeg vil nå gjøre rede for disse to formene for tidlig skriftspråklig kompetanse med vekt på de koderelaterte ferdighetene, da disse er særlig relevant for denne oppgavens tema.

#### 2.1.1 Ferdigheter knyttet til talespråket

Skriftspråket er basert på det talte språket. Et barn som har gode språkferdigheter vil dermed ha gode forutsetninger for å lære å lese og skrive, mens barn med mangelfulle språkferdigheter er i risiko for å utvikle lesevansker. Omtrent to av tre barn som har vansker med det muntlige språket, har også problemer med å lese og skrive (Hook & Haynes, 2017, s. 461). En viktig del av den talespråklige kompetansen er: ordforrådet.

##### 2.1.1.1 Ordforråd

Flere studier har vist at et barns tidlige ordforråd predikerer leseutvikling, og da spesielt leseforståelsen. Lyster (2000) fant blant annet at ordforrådet ved syv-årsalder var den språkvariabelen som best kunne forklare forskjellene mellom gode og dårlige lesere på 9.trinn. Videre viser studier at ordforrådet spiller en noe mindre rolle i den tidlige leseutviklingen, men at det deretter får en gradvis viktigere rolle (Hagtvet et al., 2011, s. 38). Det kan likevel argumenteres for at ordforrådet også er viktig i den tidlige leseutviklingen- blant annet ved at et godt utviklet ordforråd trolig kan kompensere for svake fonologiske avkodningsferdigheter, og støtte opp om ordavkodningsprosessen (Hagtvet et al., 2011, s. 38).

#### 2.1.2 Koderelaterte ferdigheter

Følgende koderelaterte ferdigheter ligger til grunn for senere utvikling av funksjonelle avkodningsferdigheter: *fonologisk bevissthet*, *bokstavkunnskap* og *rask benevningshastighet* (Næss Hjetland et al., 2017, s. 12).

### 2.1.2.1 Fonologisk bevissthet

Fonologi er et fagområde som tar for seg hvordan språklyder, fonemer, danner systemer i ulike språk og hvordan ulike språk bruker språklyder på forskjellige måter for å uttrykke mening (Meyer Bjerkan, 2005, s. 198). Fonologisk bevissthet er et sekkebegrep som handler om «*evnen til å rette sin oppmerksomhet mot språkets lyder til forskjell fra språkets mening*» (Aukrust, 2006, s. 26). Mer spesifikt er fonologisk bevissthet en språklig evne som innebærer at en klarer å rette oppmerksomheten mot, skille mellom og manipulere med språklyder i ord (Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 134). Utviklingen av denne bevisstheten ser ut til å bevege seg fra at barn blir oppmerksomme på store lydmessige enheter, til de gradvis klare å rette oppmerksomheten mot mindre lydmessige enheter (Aukrust, 2006, s. 27). Barnet begynner gjerne med å legge merke til at ord er like eller forskjellig lydmessig, deretter begynner det å oppfatte rim, mestre å klappe stavelser, lytte ut noen lyder i et ord og til sist å lytte ut alle lydene i et ord (Aukrust, 2006, s. 26; Melby-Lervåg, 2016, s. 1). Når et barn har forstått at ord i talen kan brytes ned til enkeltlyder og at man kan lage ord ved å sette sammen lyder, har barnet oppnådd såkalt *fonembevissthet* (Frost, 2020, s. 39). Fonembevisstheten er en svært viktig, og den mest avanserte delferdigheten, i det som omtales som fonologisk bevissthet (Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 134). Barnehagebarns fonemiske bevissthet har vist seg å kunne predikere barns evne til å avkode ord ved slutten av 1. trinn. Barn med høy fonemisk bevissthet ved skolestart vil med høy sannsynlighet komme inn i en positiv utvikling der bokstavkunnskapen og fonembevisstheten gjensidig styrker hverandre. Hos barn med lav fonemisk bevissthet skjer ikke dette. Med en lav fonembevissthet vil barnet ha store utfordringer med å utvikle funksjonell bokstavkunnskap, for deretter å kunne begynne å mestre ordlesing (Frost, 2020, s. 28).

### 2.1.2.2 Bokstavkunnskap

Ifølge Frost (2020, s.32) kan bokstavkunnskap defineres som «*viten om bokstaver og deres form, navn og lyd*». Dette krever en hukommelse for bokstaver i tre dimensjoner. Det er denne samlede kunnskapen som er sentral for senere ordavkodning (Halaas Lyster, 2019, s. 42).

### 2.1.2.3 Rask benevningshastighet

Rask benevningshastighet handler om hvor fort en person kan benevne kjente bilder, farger, tall eller bokstaver (Melby-Lervåg, 2010, s. 39). En antar at dette måler en persons prosesseringshastighet. Mange feilbenevnelser tolkes som vansker med å hente frem ord fra det mentale leksikon, mens lang tidsbruk ansees som et uttrykk for verbale prosesseringsvansker (Helland, 2012, s. 140). Per i dag er det ikke fullt ut forstått hvorfor denne evnen påvirker utviklingen av avkodingsferdigheter (Næss Hjetland et al., 2017, s. 13). En mulig forklaring er at benevningshastighet reflekterer hvor raskt en klarer å hente opp fonologiske representasjoner fra langtidsminnet (Halaas Lyster et al., 2019, s. 340).



## 2.2 Dysleksi

Dysleksi er en nevroutviklingsforstyrrelse med et betydelig familiært og genetisk element som berører 5-17,5% av befolkningen. Prevalensen avhenger av hvor en trekker grensen mellom hva som er nedre del av normalområdet for vansker som er fremtredende ved dysleksi, og hva som betegnes som dysleksi (Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 132; Klinkenberg, 2017). Vansken kan ikke forklares ut ifra en faktor alene, men er en multifaktoriell vanske (Helland, 2019, s. 120). Det vil si at utvikling av dysleksi skyldes et samspill av flere risiko- og beskyttelsesfaktorer og at disse kan være av både genetisk og miljømessig art (Pennington, 2006, s. 404; Snowling, 2013, s. 9). Det finnes ikke ett spesifikt gen som er forbundet med utviklingen av dysleksi. Det er heller slik at det dreier seg om et mangfold av gener som, kombinert med andre miljømessige risikofaktorer, kan øke risikoen for at en utvikler dysleksi (Karstad, 2020, s. 42).

Dysleksi sameksisterer med flere andre vansker slik som utviklingsmessige språkvansker, språklydsvansker, vansker med konsentrasjon, AD/HD, problemer med motorisk koordinering og matematikkvansker (Helland, 2019, s. 224; Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 498; Thompson et al., 2015, s. 977).

Det har i lang tid foregått en debatt rundt begrepet dysleksi- både omkring hvordan det skal defineres og om begrepet i det hele tatt bør benyttes (Halaas Lyster, 2023, s. 161). Som en konsekvens av dette finnes det i dag flere ulike definisjoner av vansken. En mye brukt arbeidsdefinisjon er:

*«Dysleksi er en lærevanske som (A) primært rammer ferdighetene som er involvert i nøyaktig og flytende lesing og staving. Karakteristiske trekk ved dysleksi er (B) vansker med fonologisk bevissthet, verbalt minne og verbal prosesseringshastighet. (C) Dysleksi forekommer over hele spekteret av intellektuelle evner. (D) Dysleksi kan best oppfattes som del av et kontinuum, ikke en distinkt kategori og det er ingen klare avgrensninger» (Rose, 2009, oversatt av Klinkenberg et al., 2021, s. 26).*

Jeg vil nå utdype de ulike delene av denne definisjonen for å tydeliggjøre hva dysleksi er:

### *A. Vansker med nøyaktig og flytende lesing og skriving*

Dysleksi er primært en *avkodingsvanske*. Det vil si at personer med dysleksi har vansker med å få tilgang til det skrevne ord fordi en ikke oppnår en sikker og automatisert ferdighet i å kode bokstaver og ord om til et muntlig uttrykk (Helland, 2012, s. 107). På symptomnivå vil dette gi seg utslag i vansker med nøyaktig og flytende lesing og staving. Slike vansker kan imidlertid skyldes andre ting enn dysleksi- slik som inadekvat opplæring i lesing og skriving. Ifølge Frith (1999), sitert i Helland, 2019, s. 110) må en derfor skille mellom såkalt «ekte» og «falsk» dysleksi. Den ekte dyslektikeren vil, i tillegg til å ha de nevnte symptomene, også vise svikt som er forbundet med dysleksi på et *kognitivt* nivå.

### *B. Vansker med fonologisk bevissthet, verbalt minne og verbal prosesseringshastighet*

På kognitivt nivå peker mye forskning på at opp mot 80 % av personer med dysleksi har en *fonologisk prosesseringsvanske* (Helland, 2012, s. 117; Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 134). Denne vansken gjør det vanskelig å oppfatte de ulike språklydene som talte ord består av. Dette fører til at de blir lagret i langtidsminnet på en lite spesifisert måte (Melby-Lervåg, 2010, s. 39). Dette vil i neste rekke gjøre det vanskelig å koble sammen

de ulike språklydene til tilhørende bokstaver, for på den måten å kunne lære å lese (Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 134). Senere års forskning viser imidlertid at barn med dysleksi, eller risiko for å utvikle dysleksi, ikke nødvendigvis bare har vansker med fonologiske ferdigheter. De kan også ha vansker med andre deler av talespråket, slik som vansker med ordforrådet (Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 517).

Flere personer med dysleksi har vansker med *verbalt minne*. Dette innebærer at det kan være vanskelig å holde på språklig informasjon i arbeidsminne lenge nok til at en, for eksempel, klarer å bruke informasjonen til å kunne gi en respons. Slike vansker vil blant annet kunne komme til uttrykk ved at et barn har vansker med å lære bokstavkunnskap (Klinkenberg, 2016). En antar at vanskene med verbalt minne skyldes at en ikke har gode nok fonologiske representasjoner i langtidsmindet (Melby-Lervåg, 2010, s. 43). Svake skårer på minnespennsoppgaver antar en derfor at gjenspeiler vansker med fonologisk prosessering.

I tillegg til vansker med fonologisk prosessering og verbalt minne vil mange med dysleksi også ha vansker med rask benevningshastighet. Tidligere antok en at også disse vanskene skyldes dårlige fonologiske representasjoner i langtidsmindet. I senere år har en imidlertid avdekket at vanskene med *benevningshastighet* og vansker med *fonologisk prosessering* er uavhengig av hverandre (Helland, 2012, s. 108). Videre antar en at personer med store dyslektiske vansker har problemer på begge disse områdene (Helland, 2012, s. 108; Melby-Lervåg, 2010, s. 40).

### *C. Dysleksi forekommer over hele spekteret av intellektuelle evner.*

Tidligere ble dysleksi diagnostisert blant annet på bakgrunn av at en fant et avvik mellom personens generelle evnenivå (IQ) og personens avkodingsferdigheter. I senere år har denne måten å diagnostisere på blitt kritisert, og en har sett at dysleksi er noe som forekommer over hele spekteret av intellektuelle evner (Rose, 2009, s. 33). I praksis vil en imidlertid kunne mistenke dysleksi i de tilfellene der det er stor forskjell mellom en persons muntlige ferdigheter, og generell fungering, og personens lese- og skriveferdigheter (Rose, 2009, s. 33). Derfor blir dysleksi ofte betegnet som en *uventet* vanske med å lese og skrive, til tross for at en vet at dysleksi forekommer over hele spekteret av intellektuelle evner. At vanskene er uventet vil si at en person som tilsynelatende har alle forutsetninger for å kunne bli en god leser, slik som intelligens, motivasjon, har mottatt/mottar en leseopplæring av høy kvalitet, likevel strever mye med dette (Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 131).

### *(D) Dysleksi kan best oppfattes som del av et kontinuum, ikke en distinkt kategori, og det er ingen klare avgrensninger»*

Leseferdighet er normalfordelt i befolkningen, og det er ikke noe skarpt skille mellom hva som kan betegnes som normale avkodingsferdigheter, svake avkodingsferdigheter og dysleksi (Snowling, 2013, s. 7).

## 2.3 Primærforebygging i barnehagen og på 1. trinn

Som tidligere nevnt kan forebyggingsbegrepet deles opp i ulike nivå. Videre i dette kapitlet vil jeg se nærmere på hva teori og tidligere forskning trekker frem som viktige aspekter ved barnehages og skolens *primær-* og *sekundærforebyggende* arbeid knyttet til dysleksi. *Primærforebygging* handler om den innsatsen som retter seg mot alle barn og unge og som skal hindre at problemer oppstår (Barne- og likestillingsdepartementet, 2007, s. 3; Befring, 2019, s. 176). I denne sammenhengen handler dette om hvordan barnehage og skole, gjennom sitt allmennpedagogiske opplegg, legger forholdene godt til rette for at barn kan tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter.

### 2.3.1 Primærforebygging i barnehagen

I barnehagen vil primærforebygging av dysleksi i stor grad handle om at personalet har god kunnskap om hvilke faktorer som er viktige og som danner et nødvendig grunnlag for barnets tilegnelse av lese- og skriveferdigheter. Ved å inneha denne kompetansen vil barnehagen kunne lage en god grunnmur for senere lesing og skriving (Gjems, 2016, s. 22). Ifølge Gjems (2016, s. 18) har forskning de siste ti-femten årene vist at *mundlig språk, kjennskap til skrift og fonologisk bevissthet* er tre kritiske innholdskomponenter i barns tidlige skriftspråklige utvikling. Barnehagen kan dermed drive primærforebyggende arbeid ved å systematisk jobbe med disse områdene. Jeg har tidligere beskrevet hvordan det muntlige språket er grunnlaget for skriftspråket, og om hvordan mange av de som får utfordringer med skriftspråket også har utfordringer med muntlig språk. Arbeid med muntlig språk er derfor helt essensielt i barnehagen. Da denne oppgaven tar for seg temaet risiko for dysleksi vil jeg likevel bare utdype de to områdene: *kjennskap til skrift og fonologisk bevissthet*. Dette fordi rammene for masteroppgaven setter begrensninger for hva jeg kan ta med og ikke, og fordi disse områdene i stor grad er relatert til det som ansees å være det primære problemet for personer med dysleksi: svikt i avkodingsprosessen (Høien og Lundberg, 2012, s. 21).

#### 2.3.1.1 Kjennskap til skrift

I barnehagen bør en jobbe med å legge et grunnlag som gjør at et barn kan møte skrive- og leseopplæringen med en begynnende forståelse for hva skriftspråk er. Dette kan en gjøre ved å «*bade barnet i skrifterfaringer*» (Karstad, 2020, s. 26). Dette kan for eksempel gjøres ved å innrede barnehagemiljøet på en slik måte at barna stadig møter på skrift, i tillegg til å prioritere høytlesing for alle barn. Slik stimulering kan bidra til at barn bygger seg opp et lager av ordbilder som barnet gjenkjenner basert på ordenes visuelle trekk. I stadieteorier om barns avkodingsutvikling betegnes dette som lesing ved hjelp av en logografisk avkodingsstrategi (Halaas Lyster et al., 2019, s. 340; Refsahl, 2012, s. 39). Dette vil kunne gi nødvendig motivasjon og støtte til barnet når det skal bevege seg videre i sin avkodingsutvikling (Hagtvat, 2002, s. 370).

Ifølge Hagtvat (2002, s. 267) er det også viktig at barna i barnehagen får muligheten til å «*bable med skriftspråket*» i hverdagslige sammenhenger og i leken- på samme måte som de babler med lyder i det første leveåret. Dette kan en gjøre gjennom å oppmuntre barna til å eksperimentere med det å skrive. En kan oppmuntre barna til å skrive hva de har tegnet, skrive handlelister når de leker butikk, eller lignende. Hensikten er ikke at barna skal lære seg å lese og skrive, men at de på en lekpreget måte kan få oppdage at bokstaver og skrevet tekst er nyttig og kan brukes til å formidle noe (Hagtvat, 2002, s. 268). Barna vil skrive med utgangspunkt i egne interesser. Dette vil i seg selv kunne

virke forebyggende, på den måten at det skrevne ord kan forbindes med noe lystbetont og ikke som noe vanskelig og fremmed. Videre kan det å eksperimentere med å skrive føre til at barnet oppdager det alfabetiske prinsippet på sine egne premisser (Hagtvet, 2002, s. 267). Det innebærer at de forstår at en eller flere bokstaver representerer en språklyd, og at en kan bruke denne kunnskapen til å lage/skrive ord, og til å lese ord (Helland, 2019, s.52). Når dette er oppdaget kan veien være kort til det å mestre å lese ved hjelp av en fonologisk avkodingsstrategi. Det vil si *å lese ord ved hjelp av bokstavenes lyder*». Barna trekker da bokstavlydene sammen til en lydpakke (Refsahl, 2012, s. 23). Dette er et viktig steg på veien mot å mestre å avkode ord på en rask og effektiv måte, slik at mesteparten av den mentale energien kan gå til det å forstå det en leser (Karstad, 2020, s. 31 & 32).

Selv om mange barn som tidlig oppmuntres til å skrive vil oppdage det alfabetiske prinsippet, er ikke det tilfelle for alle barn. Barn fra lite litterære miljøer, og barn med dyslektiske foreldre, vil kunne være blant de som ikke oppdager sammenhengen mellom bokstaver og språklyder utelukkende gjennom å oppmuntres til å eksperimentere med skriving. Disse barna er i risiko for å utvikle dysleksi og trenger mer eksplisitt hjelp til å oppdage det alfabetiske prinsippet (Karstad, 2020, s. 26). Denne hjelpen bør handle om å, på en systematisk og lekpreget måte, øke barnas fonologiske bevissthet. Dette fordi en vet at god fonologisk bevissthet gir et godt grunnlag for å mestre skriftspråket. Fonemisk bevissthet, evnen til å oppfatte og manipulere med de enkelte språklydene i ord, er spesielt viktig da dette er en direkte forløper til ordavkodingsferdigheter (Halaas Lyster et al., 2019, s. 339).

### 2.3.1.2 Fonologisk bevissthet

I barnehagen bør en jobbe systematisk med å øke barnas fonologiske bevissthet (Hagtvet, 2002, s. 236). Dette kan for eksempel gjøres gjennom å følge Frost og Lønnegaard sitt metodiske opplegg kalt Språkleker, eller Olvik og Valle sitt opplegg Språksprell (Frost & Lønnegaard, 1996; Olvik & Valle, 2005). Begge disse oppleggene inneholder lystbetonte leker som har til hensikt å hjelpe barna til å bli fonembevisste. For at et barn skal kunne bli fonembevisst må barnet som regel først bli bevisst på større lydmessige enheter. Et visst nivå av rimbevissthet og ferdigheter i å oppdage ords framlyd er blant annet viktig for at et barn senere skal bli fonembevisst (Frost, 2020, s. 28; Karstad, 2020, s. 118). De metodiske språklek-oppleggene er bygget opp på bakgrunn av denne kunnskapen, og tar derfor hensyn til dette. I starten legger en opp til å ha leker som har til hensikt å rette barnas oppmerksomhet mot lyder generelt. Dette kan hjelpe barna til å foreta et skifte mellom språket sitt innhold til språket sin form. Deretter følger leker som har til hensikt å rette barna sin oppmerksomhet mot relativt store språklige enheter, slik som rim, ord og setninger. Dernest fortsetter en med leker som retter barnas oppmerksomhet mot stadig mindre språklige enheter slik som stavelser, framlyd og til sist ords enkelte fonemer. Når barna mestrer dette siste trinnet omtales dette som å være leseklar/ fonembevisst. Det innebærer at barna nå kan være i stand til å dra nytte av bokstavkunnskap og å lære å lese og skrive (Frost, 2020, s. 28). Å bruke slike språkleker i barnehagen vil dermed bidra til at alle barn har et godt grunnlag når de skal i gang med den formelle lese- og skriveopplæringen på 1. trinn (Frost, 2005, s. 23).

### 2.3.2 Primærforebygging på 1. trinn

Høien og Lundberg (2012, s.246) beskriver ulike allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet med personer med dysleksi. Dersom disse prinsippene følges i begynneropplæringen i lesing- og skriving vil dette trolig gi en optimal lese- og skriveopplæring, som i seg selv vil kunne virke forebyggende. Da denne oppgaven i størst grad setter søkelys på barnehagen, og på arbeidet med å gjøre barn best mulig rustet til å tilegne seg skriftspråket, er det ikke rom for å utdype alle prinsippene som nevnes. I denne forbindelsen nevnes derfor bare ett av prinsippene: *fonologisk grunnarbeid*.

#### 2.3.2.1 Fonologisk grunnarbeid

Skolen må følge opp og videreføre arbeidet som barnehagen har gjort når det gjelder å utvikle barnas fonologiske bevissthet- for eksempel gjennom bruk av språkleker (Høien & Lundberg, 2012, s. 251). Dette krever at barnehagelærere og lærere på 1. trinn er i dialog (Frost, 2005, s. 23). Dersom barnehagen har jobbet grundig med større språklige enheter, slik som rim, stavelser, setninger og ord, vil mange barn være klare for å starte på arbeidet med mindre språklige enheter når de kommer på skolen. Likevel er det viktig at lærere på 1.trinn kartlegger hvilke forutsetninger hver enkelt elev har på dette punktet- og tilrettelegger undervisningen omkring fonologisk bevissthet deretter (Karstad, 2020, s. 114).

Undervisningen knyttet til fonembevissthet bør handle om at barna får øve seg på ulike fonologiske ferdigheter, slik som å blande lyder sammen til ord, å dele opp ord i enkeltlyder, å legge til lyder i ord, å fjerne lyder fra ord og å erstatte lyder i ord med andre lyder. I tillegg kan barna med fordel lære å kategorisere den enkelte språklyden ut fra artikulatoriske trekk (Karstad, 2020, s. 118). Sistnevnte er hensiktsmessig fordi oppmerksomheten mot artikulatoriske bevegelser ser ut til å være viktigere for å kunne representere fonemer i hjernen, enn det oppmerksomheten mot å lytte etter språklyder er (Frost, 2020, s. 45). Når disse ferdighetene oppøves er det nyttig å bruke konkrete som representere språklydene. Deretter kan en gradvis trekke inn bokstavene (Karstad, 2020, s. 121).

## 2.4 Sekundærforebygging i barnehage og på 1.trinn

*Sekundærforebygging* handler om den innsatsen som rettes mot grupper av barn og unge som er i risiko for å utvikle vansker eller som allerede viser tendenser til ulike vansker (Barne- og likestillingsdepartementet, 2007, s. 3; Befring, 2019, s. 176). I denne sammenhengen handler dette om barnehagen og skolen sitt arbeid med å *fange opp* de barna som er i risiko for å utvikle dysleksi, og om å *følge opp* disse barna på en adekvat måte. Det forebyggende arbeidet rettet mot dysleksi har, som tidligere nevnt, størst effekt dersom de iverksettes i førskolealderen og i løpet av 1.trinn (Ozenov-Palchik & Gaab, 2016, s. 157).

For å kunne gi tidlig hjelp til de barna som er i risiko for å utvikle dysleksi er det avgjørende at personalet i barnehage og skole har kunnskap om kjente risikofaktorer, og at en har gode rutiner på det å fange opp barn som er i risiko for å utvikle dysleksi. Det er også viktig at en kjenner til hva som kjennetegner kvalitetsmessig god intervensjon for barn i risiko.

### 2.4.1 Risikofaktorer i barnehage og på 1. trinn

Det er blitt forsket mye på å finne fram til hva som kan være tidlige tegn på at et barn er i risiko for å utvikle dysleksi (Snowling, 2013, s. 9). Familiær risiko, det vil si å ha nære slektninger som har utfordringer med å lese- og skrive, er en viktig risikofaktor. Dersom en av foreldrene til et barn har dysleksi vil dette barnet ha 23-65% større risiko for selv å utvikle dette, sammenlignet med barn som ikke har denne familiære risikofaktoren (Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 132). Samtidig vet en at barn med familiær risiko kan få både mild, moderat og alvorlig dysleksi, og noen av disse barna vil ikke utvikle dysleksi. Dette illustrerer at dysleksi er en multifaktoriell vanske, og at hvorvidt en person utvikler en grad av dysleksi eller ikke, er avhengig av et komplekst samspill mellom genetiske, kognitive og miljømessige risiko- og beskyttelsesfaktorer. En sentral beskyttelsesfaktor for barn med familiær risiko er gode språklige evner- og da spesielt et godt ordforråd (Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 517).

Når det gjelder kognitive risikofaktorer viser flere studier at svakheter i de kognitive ferdighetene: benevningshastighet, fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap er noe som i stor grad kan gi en pekepinn på om et barnehagebarn er i risiko for å utvikle dysleksi (Thompson et al., 2015, s. 976). Dersom et barn i 5-årsalderen har vansker med å lære seg rim og regler utenat, ikke oppfatter rim og/eller forveksler ord som høres like ut og ikke klarer å lytte ut første lyd i ord, indikerer dette at barnet har lav fonologisk bevissthet. I den alderen signaliserer dette at barnet kan være i risiko for å utvikle dysleksi (Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 140). Dersom et barn i 5-årsalderen viser lite interesse for bokstaver og høytlesing, og har utfordringer med å gjenkjenne og å benevne bokstaver, kan dette også ansees som noe som medfører en økt risiko for dysleksi (Klinkenberg et al., 2021, s. 27; Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 140).

Forsinkelser i tale og språk medfører også en høyere risiko for å utvikle dysleksi. Dersom slike vansker er til stede like før skolestart er det grunn til å mistenke at barnet vil kunne utvikle dysleksi (Thompson et al., 2015, s. 976).

Fordi dysleksi sameksisterer med flere andre vansker slik som utviklingsmessige språkvansker, språklydsvansker, vansker med konsentrasjon, AD/HD, problemer med motorisk koordinering og matematikkvansker, kan tilstedeværelse av slike vansker også bli ansett som noe som øker risikoen for at barnet også vil kunne utvikle dysleksi (Helland, 2019, s. 224; Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 498; Thompson et al., 2015, s. 977).

#### 2.4.2 Å avdekke risiko

Det finnes ulike måter å innhente informasjon som kan si noe om sentrale risikofaktorer for dysleksi er til stede hos et barn. I denne oppgaven velger jeg å bruke ordet (å) *kartlegge* om selve prosessen med å innhente slik informasjon. De ulike metodene blir omtalt som ulike kartleggingsformer, mens ordet kartleggingsverktøy viser til et spesifikt kartleggingsmateriale. Jeg vil nå redegjøre kort for ulike kartleggingsformer og kartleggingsverktøy tilknyttet det å avdekke risiko for utvikling av dysleksi.

En kan innhente informasjon om mulige risikofaktorer ved å observere et barn i daglig samspill. Å fange opp barn som er i risiko for å utvikle dysleksi på en slik måte, krever høy kompetanse i språk og språkutvikling. Ifølge Klem & Hagtvatn (2018, s.17) er dette et hovedargument for å ta i bruk kartleggingsverktøy som gjør observasjonene mer systematiske. Et eksempel på et slikt kartleggingsverktøy er observasjonsmaterialet TRAS- tidlig registrering av språkutvikling i daglig samspill (Espenakk et al., 2011). Dette materialet inneholder veiledning i hvordan en kan vurdere barns språk på åtte ulike språkområder. Her vil særlig språkområde språklig bevissthet kunne gi verdifull informasjon vedrørende mulig risiko for dysleksi (Espenakk et al., 2011, s. 75). For å få innsyn i barnets språklige bevissthet kan det være hensiktsmessig å bruke en del tid på å observere barnet når det deltar i metodiske språkleker- da disse lekene nettopp retter seg mot å øke barnets språklige bevissthet (Espenakk et al., 2011, s. 12). Et barn som stadig ikke mestrer språkleker, som er tilpasset barnets alder, vil kunne være i risiko for å utvikle dysleksi (Frost, 2005, s. 23).

En annen måte å avdekke mulige risikofaktorer på er å gjennomføre samtaler med foreldre der en etterspør informasjon som vil kunne være med på å avklare om risikofaktorer er til stede. Flere studier har vist at foreldres eventuelle bekymringer om at barnet deres ikke utvikler seg som forventet, ofte er reelle (Helland, 2019, s. 154). For å øke sjansen for å få ut informasjon som er relevant med hensyn til å vurdere risiko for å utvikle dysleksi kan en bruke RI- 5 (risikoindeks 5) (Helland, 2015). Dette er et spørreskjema som retter seg mot både foreldre og barnehagelærere, og som har som formål å fange opp barn i femårsalderen som er i risikozonen for å utvikle dysleksi. Dette gjøres gjennom å stille spørsmål innenfor områdene: helse, språkutvikling, motorisk utvikling, vurdering med hensyn til spesialpedagogisk hjelp, samt familiær forekomst av språkvansker, dysleksi og/eller matematikkvansker. Resultatene fra kartleggingen blir omregnet til en gjennomsnittsskåre som sier noe om hvor stor risikoen er for at barnet kommer til å utvikle dysleksi (Helland, 2019, s. 76). RI-5 er testet ut i forskningssammenheng og har vist seg å være en god prediktor for hvem som senere utviklet dysleksi (Helland et al., 2011, s. 219).

En tredje måte å avdekke risiko på er å anvende kartleggingsverktøy som tester barnet direkte i ulike ferdigheter. En har da mulighet til å teste kognitive ferdigheter som er direkte relatert til senere avkodingsferdighet, og som barn som er i risiko for å utvikle dysleksi, ofte har svakheter i. Et eksempel på en slik test er Dysmate- C som er normert

fra førskolealderen til og med 7.trinn (Negård- Nilssen & Friborg, 2022). Det er imidlertid svært viktig at en tester slike ferdigheter på et tidspunkt hvor svakheter i disse ferdighetene har høyest mulig prediksjonskraft. Disse risikotegnene kan gjerne vise seg tidlig, men det er ikke før rundt skolestart at en med en noe høyere sikkerhet kan anta at de barna som har svakheter i disse ferdighetene trolig vil komme til å utvikle dysleksid dersom en ikke setter inn tiltak. Dette poenget illustrerer at det å forsøke å si noe om muligheten for utvikling av vansker i fremtiden, å predikere, alltid er forbundet med en viss usikkerhet (Klem & Hagtvet, 2018, s. 18). Snowling (2013, s.9) påpeker også at det å beregne sannsynligheten for at dysleksi vil kunne utvikle seg, basert på kognitive ferdigheter som er forløpere til avkodingsferdigheter, i utgangspunktet bare kan si noe om den senere utviklingen av lese- og skriveferdigheter på gruppenivå. Når en skal gjøre vurderinger basert på slike mål på det individuelle planet vil det være mye vanskeligere å gjøre presise prediksjoner.

Det finnes også kartleggingsverktøy som kan brukes til å finne ut av om et barn har utfordringer med språket som det er behov for å utrede videre. Eksempler på dette er Språk 5-6 og Språk 6-16(Ottem & Frost, 2010). Siden barn med utfordringer med det muntlige språket også er i risiko for å få utfordringer med skriftspråket, vil resultatet fra slike tester kunne brukes som en del av grunnlaget for å vurdere om barnet er i risiko for å utvikle dysleksi.

For å øke treffsikkerheten i en vurdering av mulig risiko er det, ifølge Klem & Hagtvet (2018, s. 18), vanlig å anbefale å ta i bruk flere typer kartlegginger, undersøke regelmessig og over tid og/eller å bruke mer dynamiske fremgangsmåter hvor en også prøver ut tiltak underveis. Det presiseres også at det i siste rekke uansett ikke er kartleggingsformene og kartleggingsverktøyene en bruker, men den som kartlegger og tolker resultatet, som avgjør kartleggingens verdi.

### 2.4.3 Tidlig intervensjon for barn i risiko

Flere studier har vist at en del barn som er i risiko for å utvikle dysleksi har utbytte av tidlige intervensjonstiltak, og effekten er størst dersom hjelpen gis i førskolealder og i løpet av 1. trinn (Ozenov-Palchik & Gaab,2016, s. 157). De mest effektive av disse intervensjonene er relativt like og inneholder ofte trening i fonologisk bevissthet- med fokus på fonemisk bevissthetstrening. Noen inkluderer også artikulatorisk trening i den fonologiske bevissthetstreningen (Bowyer- Crane et al., 2008, s. 426). Videre inneholder slike intervensjoner trening i bokstavkunnskap, samt eksplisitte og systematiske instruksjoner om sammenhengen mellom språklyder og bokstaver (det alfabetiske prinsippet)- og hvordan denne kunnskapen kan anvendes når en skal lese og skrive. Sistnevnte blir det øvd mye på gjennom at læreren gir mye støtte i å bruke en fonologisk avkodingsstrategi ved lesing (Duff & Clarke, 2011, s. 5). Flere av disse programmene inneholder også læring av ordbilder, hvor de høyfrekvente ordene blir prioritert (Klinkenberg et al., 2021, s. 33-34). Videre ser det ut til at effekten av slik undervisning vil øke dersom en setter denne kunnskapen inn i meningsfulle og rike språklige kontekster (Duff & Clarke, 2011, s. 5).

Det meste av forskningen som er gjort omkring dette er gjort i engelskspråklige land. Dette gir utfordringer i form av at vi ikke kan vite om forskningsresultatene også er gyldig i en norsk kontekst. I Norge er det imidlertid blitt foretatt en studie hvor en har undersøkt effekten av et intervensjonsprogram, kalt «På sporet», som er bygget opp med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap, hovedsakelig fra engelskspråklige land.



Hovedkonklusjonen til forskerne bak denne studien er at dette intervensjonsprogrammet har god effekt for elever på 1. trinn som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Solheim et al., 2018).

En del av de innholdskomponentene som er nevnt som viktige i et intervensjonsprogram for barn i risiko, er i tråd med det som tidligere i oppgaven er blitt beskrevet som innholdskomponenter i et godt primærforebyggende arbeid i barnehage og på 1. trinn. En kan derfor argumentere for at et godt primærforebyggende arbeid vil føre til at en også samtidig driver et viktig sekundærforebyggende arbeid. Barn som er i risiko for å utvikle dysleksi vil imidlertid ofte trenge flere repetisjoner og læringsanledninger for å tilegne seg dette, enn det de får gjennom deltakelse i hel gruppe/klasse (Torgersen, 2002, s. 18). De fleste intervensjoner for barn i risiko, som er prøvd ut i forskningssammenheng og som har vist seg å være virksomme, blir gitt i form av egne undervisningsøkter hver dag, eller fire dager i uken, i en tidsperiode på åtte til ti uker (Melby-Lervåg, 2017). Disse øktene har ofte en varighet på ca. 30 minutter og blir som regel gjennomført i små grupper, individuelt eller via en kombinasjon av disse to. Et sentralt poeng er at disse øktene kommer i tillegg til den undervisningen barna får i hel gruppe/klasserommet (Klinkenberg, 2021, s. 34). I disse intervensjonsprogrammene har en også et fokus på å gi en undervisning som er så eksplisitt som mulig, slik at en unngår at barna står alene om å skulle oppdage viktige sammenhenger. Videre er det spesielt viktig at barn som er i risiko for å utvikle dysleksi får mye faglig og emosjonell støtte (Torgersen, 2002, s. 17). Barna må få akkurat nok veiledning og hjelp til at de mestrer oppgavene som blir gitt. Barnas motivasjon utgjør dessuten et nødvendig grunnlag for at tiltak skal ha effekt, det er dermed viktig at barna får mye emosjonell støtte i form av oppmuntring, positiv forsterkning og tilbakemeldinger som synliggjør barnas fremskritt (Halaas Lyster et al., 2019, s. 352; Torgersen, 2002, s. 17). Dette er avgjørende viktig for å kunne bidra til å bevare barnets selvbilde og slik sett også unngå at barnet utvikler forsvarsstrategier, som å unngå å lese. Slike forsvarsstrategier kan føre til at barnet får stadig større utfordringer i form av et begrenset ordforråd og manglende leseforståelsesstrategier. Det er derfor viktig å motvirke dette ved å gripe tidlig tak i vanskene og gjennom å jobbe for at motivasjonen for lesing og skriving fastholdes og økes (Halaas Lyster, 2019, s. 38).

## 3 Metode

### 3.1 Valg av forskningsdesign og metode for datainnsamling

Formålet med denne studien er å belyse hvilke refleksjoner, et lite utvalg av logopeder, har når det kommer til hvilke aspekter de tenker at er viktige i barnehagens og skolens forebyggende arbeid knyttet til dysleksi. I tillegg har jeg ønsket å belyse hvordan de tenker at logopeder kan bidra i dette arbeidet. For å få tilgang på denne type data har jeg valgt å benytte meg av et intensivt design. Jeg har altså valgt å samle inn data fra et fåtall av kilder, da det gjør det mulig å gå mer i dybden av tematikken (Busch, 2013, s. 52). Videre har jeg valgt å samle inn data ved å bruke en *kvalitativ metode*. Ifølge Dalland (2012, s. 112) tar slike metoder «*sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle*». Dette kan for eksempel handle om at en ønsker å forstå ulike sider av en persons dagligliv, fra personens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I denne studien er det nettopp logopeders egne refleksjoner omkring fenomenet forebygging av dysleksi, som jeg har ønsket å få vite mer om. Derfor mener jeg at en kvalitativ tilnærming er hensiktsmessig å benytte i denne studien.

Mer spesifikt har jeg valgt å bruke *det semistrukturerte livsverdenintervjuet* som metode for datainnsamling. Begrepet livsverden er nært knyttet opp til fenomenologien, som er en filosofi som har inspirert og bidratt til å utvikle kvalitative forskningsmetoder (Befring, 2020, s. 21). Begrepet sikter til at en i intervjusituasjonen er opptatt av å forstå ulike fenomener ut ifra intervjupersonens eget perspektiv, samt at en har et ønske om å kunne beskrive verden slik den oppleves av intervjupersonen. Til grunn for en slik tilnærming ligger det et ontologisk syn som fremhever at den virkelige virkeligheten er den vi som mennesker oppfatter- altså den enkeltes subjektive opplevelse av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Med et slikt vitenskapsteoretisk ståsted har det derfor vært viktig for meg å få frem intervjupersonenes egne subjektive refleksjoner omkring fenomenet *forebygging av dysleksi*.

Videre har intervjuene mine vært *semistrukturerte*. En slik form for intervju befinner seg midt imellom en fullstendig åpen samtale og et strukturert intervju der alle spørsmål er forhåndsbestemte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det innebærer at jeg har lagt opp til et intervju hvor jeg på forhånd har valgt meg ut og formulert noen hovedområder, med tilhørende spørsmål. Samtidig har jeg vært opptatt av at det skal være rom for å utforske andre aktuelle spørsmål og innfallsvinkler som vil kunne dukke opp i hvert enkelt intervju.

## 3.2 Valg og rekruttering av intervjupersoner

Da jeg skulle finne frem til mulige intervjupersoner for denne studien la jeg følgende tre kriterier til grunn:

- 1 personene må være utdannet logoped
- 2 personene må ha god kunnskap om dysleksi og må interessere seg spesielt for dette feltet
- 3 personene må jobbe med dette til daglig

Sistnevnte vil si at personene må jobbe direkte med barn, samt med å gi veiledning til pedagogisk personell om dette emnet. En slik måte å gjøre et utvalg på kan ifølge Kleven & Hjordemaal (2018, s. 141) omtales som et formålsutvalg. Dette er altså et utvalg som er gjort basert på en skjønnsmessig vurdering av hvem som vil kunne belyse den aktuelle problemstillingen på en god måte.

Ifølge Dalland (2012, s. 165) er det viktig å ikke velge for mange intervjupersoner når formålet er å gå i dybden. Jeg har derfor valgt å intervju tre logopeder. Da jeg skulle finne aktuelle intervjupersoner til min studie skrev jeg et innlegg om studien på et nettbasert forum kalt «Logopedisk forum». Dette er en lukket gruppe for logopedstudenter og logopeder. I dette innlegget ga jeg informasjon om studien og ba om hjelp til å finne fram til aktuelle intervjupersoner. Via dette kom jeg i kontakt med tre aktuelle kandidater fra ulike deler av landet. For å anonymisere disse har jeg valgt å omtale de som: L1, L2 og L3. I den videre teksten omtaler jeg alle intervjupersonene som hunkjønn, uten at det nødvendigvis betyr at dette er intervjupersonenes faktiske kjønn.

L1 jobber som spesialpedagog i en grunnskole, og jobber spesielt med elever på barnetrinnet som har utfordringer med å lese og skrive. Hun har barnehagelærerutdanning, videreutdanning i spesialpedagogikk og logopedutdanning. Hun har jobbet flere år i barnehage.

L2 jobber som lærer på 1. trinn. Hun har barnehagelærerutdanning, videreutdanning i spesialpedagogikk og logopedutdanning. Hun har tidligere jobbet i barnehage og som logoped i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

L3 jobber som logoped i en kommune. Hun jobber i barnehage og i grunnskolen med enkeltbarn og med større barnegrupper. Hun har en helsefaglig utdanning i bunn.

## 3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

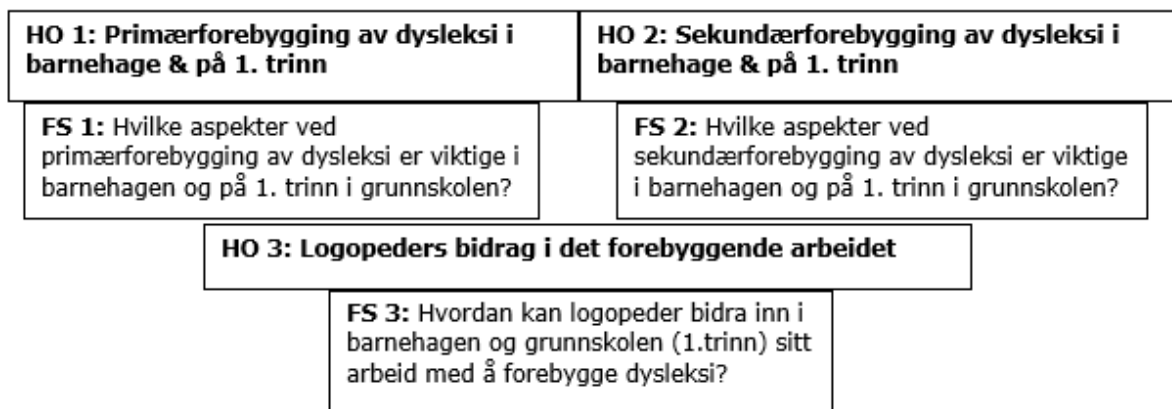
I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide. Denne guiden fungerte som et manus for meg som intervjuer, og gav meg en oversikt over hvilke temaer vi skulle innom i intervjuene. I semistrukturerte intervju vil intervjuguiden inneholde en oversikt over hovedtema som skal dekkes og forslag til hovedspørsmål og tilleggs- og oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Intervjuguiden min besto opprinnelig av fire hovedområder som jeg ønsket å belyse. Disse var:

*Primærforebygging av dysleksi, sekundærforebygging av dysleksi (å avdekke risiko & følge opp barn i risiko), logopeders bidrag i det forebyggende arbeidet & ivaretagelse av barn i risiko i overgang mellom barnehage og skole.* Som et resultat av den abduktive

analyseprosessen har jeg valgt å avgrense til tre hovedområder. Videre spurte jeg intervjupersonene om deres tanker om det forebyggende arbeidet i både barnehage og på 1. og 2. trinn. Senere i forskningsprosessen valgte jeg imidlertid å bare konsentrere meg om barnehagen og 1.trinn.

Hovedområdene mine gjenspeiler mine forskningsspørsmål. I intervjuguiden lagde jeg hovedspørsmål innenfor hvert av disse områdene. Nedenfor er en skjematisk oversikt over hovedområder og tilhørende forskningsspørsmål. I denne fremstillingen har jeg valgt å ekskludere det hovedområdet som jeg senere valgte bort:



**Figur 1:** Oversikt over hovedområder og tilhørende forskningsspørsmål

I tillegg til å lage hovedspørsmål lagde jeg også forslag til aktuelle oppfølgingsspørsmål, samt noen enkle faktaspørsmål om intervjupersonenes arbeid og arbeidserfaring. Ved å utarbeide intervjuguiden på en slik måte håpet jeg å få til intervjuer som både rettet fokuset mot aktuelle temaer, som jeg i forkant av intervjuet tenkte at er relevante for min problemstilling, samtidig som intervjuene også kunne gi rom for mer spontane innspill fra intervjupersonene. Slike spontane innspill vil kunne vise seg å være like viktig når det gjelder det å kunne besvare min problemstilling på en god måte. Samtidig vil de også kunne føre til at en kommer enda mer i dybden på intervjupersonens opplevelse av den valgte tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

I intervjuguiden noterte jeg meg også ned viktige momenter som jeg håpet at ville bidra til å skape en god relasjon og få intervjupersonene til å kjenne seg ivaretatt og trygg i intervjusituasjonen. Dette handlet om at jeg skulle introdusere meg selv innledningsvis og repetere sentrale deler av informasjonsskrivet. Videre handlet det om at jeg skulle huske på å definere begrepene: primær- og sekundærforebygging for å sikre en felles forståelse av dette, samt at jeg skulle si noe om hvilke tema vi skulle innom i løpet av intervjuet.

### 3.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte alle intervjuene i november og desember 2022. Alle intervjupersonene ble intervjuet *én* gang hver. Denne studien er derfor en form for tverrsnittsundersøkelse som gir meg et øyeblikksbilde av logopedenes refleksjoner omkring temaet (Busch, 2013, s. 54). Studien min vil imidlertid ikke kunne si noe om hvordan dette eventuelt utvikler seg over tid.

På grunn av lange avstander, og etter ønske fra intervjupersonene, ble intervjuene gjennomført digitalt via Teams. Etter samtykke fra intervjupersonene ble det gjort bilde- og lydopptak av intervjuene.

### 3.5 Bearbeiding av data

I denne delen av metodekapittelet vil jeg redegjøre for arbeidet med å bearbeide den innsamlede empirien.

#### 3.5.1 Tematisk analyse

Det finnes ulike metoder som kan brukes når en skal analysere det empiriske materiale fra en intervjustudie. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av metoden tematisk analyse. «*Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og beskrive ulike mønstre i et datamateriale*» (Braun & Clarke, 2006, s. 79; Eggebø, 2020). Denne metoden er ikke knyttet til et spesifikt teoretisk rammeverk, noe som gjør den fleksibel og tilgjengelig for en masterstudent (Braun & Clarke, 2006, s.81). Når en bruker denne analysemetoden, følger man følgende seks steg i analysearbeidet:

- 1 bli kjent med datamaterialet
- 2 lag de første kodene
- 3 let etter mulige tema
- 4 gå kritisk gjennom temaene
- 5 bestem deg for tema og navngi disse
- 6 skriv rapporten

Selv om denne analysemetoden er svært fleksibel og har en tydelig definert fremgangsmåte, er det flere valg en som forsker må ta når en skal benytte metoden (Braun & Clarke, 2021). Dette gjelder for eksempel spørsmålet om hvorvidt analysen skal være såkalt empiridrevet eller teoridrevet, eller et sted imellom. I denne studien har jeg valgt en abduktiv tilnærming. Det vil si at jeg både har forsøkt å tilnærme meg datamaterialet på en måte som ligger så nært som mulig opp til det intervjupersonene faktisk sier, noe som gjenspeiles ved at kodene i datamaterialet er deler av setninger fra den ordrette transkripsjonen av lydopptakene. Samtidig er det slik at en aldri vil klare å løsrive seg fullstendig fra egne antagelser og teoretiske innsikter om temaet, og dette vil derfor påvirke analysearbeidet. Jeg har hele veien hatt en arbeidsproblemstilling og en intervjuguide som er bygget opp med tanke på å besvare denne, og som er utarbeidet på bakgrunn av den teoretiske kunnskapen jeg har om temaet. På den måten har analyseprosessen også til dels vært teori styrt gjennom at jeg aktivt har sett etter hva intervjupersonene sier som er interessant med tanke på problemstillingen min (Braun & Clarke, 2006, s. 83-84; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224).

### 3.5.1.1 Bli kjent med datamaterialet

I denne delen av analyseprosessen gjorde jeg meg godt kjent med datamaterialet. Helt konkret ble dette gjort ved å *transkribere alle intervjuene, lese igjennom de transkriberte intervjuene flere ganger og ved å begynne å notere ned og markere det som umiddelbart fremsto som relevant for min problemstilling.*

#### **Transkribering**

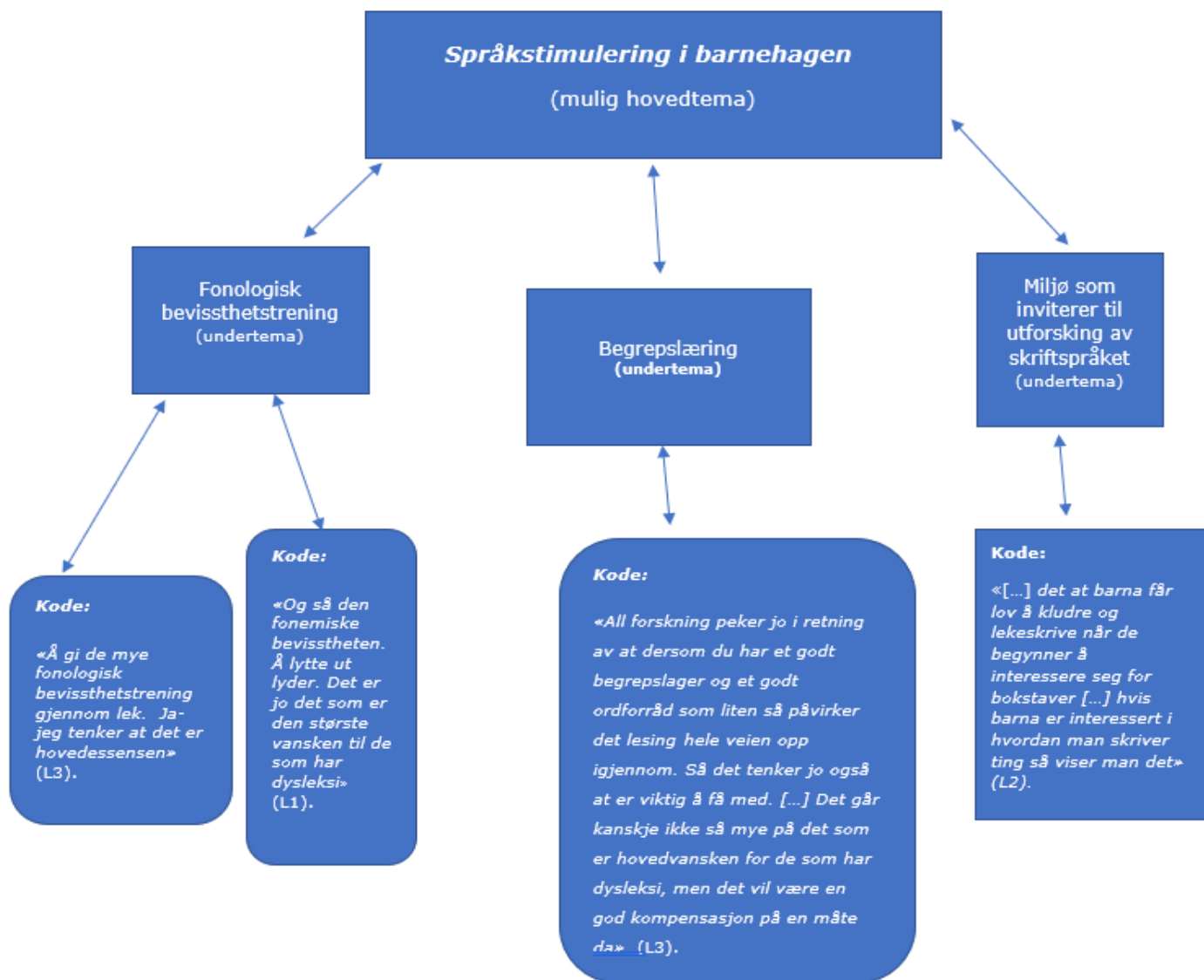
Å transkribere vil si å lytte til det som sies i et lydopptak for så gjøre disse muntlige samtalene om til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det finnes ikke noen universelle regler for hvordan en transkripsjon skal gjøres og den enkelte forsker må derfor selv bestemme seg for en transkripsjonsprosedyre, basert på hva som er studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å skriftliggjøre lydopptakene ved å bruke en ordrett skriftspråkstil. Med det mener jeg at jeg foretok transkripsjonene på bokmål, men at jeg ellers forsøkte å skrive ned det som ble sagt ord for ord. Jeg valgte imidlertid å utelate nølinger, fyllord og unødvendige gjentakelser av enkeltord- da jeg ikke anser dette som relevant for dette prosjektets formål. Jeg noterte heller ikke ned detaljer om intonasjon og bruk av pauser. Gjennom arbeidet med å transkribere intervjuene ble jeg godt kjent med datamaterialet mitt.

### 3.5.1.2 Lag de første kodene

Å kode et datamateriale innebærer å finne frem til deler av datamaterialet som fremstår som interessant å analysere videre (Braun & Clarke, 2006, s. 88; Eggebø, 2020). Som tidligere nevnt valgte jeg å utvikle empirinære koder. Dermed består mine koder av små utdrag fra transkripsjonene. Dette kan være alt fra en setning eller et avsnitt i teksten. Alle kodene er valgt ut på bakgrunn av at de fremstår som relevante for min problemstilling.

### 3.5.1.3 Å lete etter tema og gå kritisk gjennom disse

I denne delen av analysearbeidet jobbet jeg med å se etter fellestrekk i det kodede materialet, for å finne frem til mulige undertema og overordnede tema, som de ulike kodene kunne sorteres inn under. I den abduktive analyseprosessen brukte jeg intervjuguiden som utgangspunkt og sorterte de foreløpige undertemaene og hovedtemaene, med tilhørende koder, under intervjuguidens hovedområder (primærforebygging, sekundærforebygging & logopeders bidrag). Nedenfor sees et eksempel på dette arbeidet. Her har jeg jobbet med koder, undertema og hovedtema tilhørende hovedområdet primærforebygging:



**Figur 2:** Eksempel på arbeid med koding og utvikling av tema

#### 3.5.1.4 Å bestemme seg for tema og navngi disse

I denne fasen så jeg igjennom de ulike hovedtemaene, med tilhørende undertema, og jobbet frem treffende navn til disse. Hovedtemaene jeg har kommet frem til i analyseprosessen danner grunnlaget for analysekapittelet, og blir presentert nærmere der.

### 3.6 Kvalitetssikring av studien

#### 3.6.1 Etske betraktninger

I intervjuforskning møter en mennesker som har sagt seg villig til å bidra med sin kunnskap og sine meninger i forskning. Dette gir forskeren et stort moralsk ansvar for å være en slik tilliten verdig- gjennom å følge anerkjente forskningsetiske normer og ved å sørge for at intervjupersonene føler seg godt ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen. Det er noen forskningsetiske normer som har særlig stor relevans innenfor spesialpedagogisk forskning. Dette er blant annet: *informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, aktsomhet for deltakerrisiko og forskerens rolle* (Befring, 2020, s. 32-34; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102).

##### 3.6.1.1 Informert og fritt samtykke

Et grunnleggende forskningsetisk prinsipp er at det å delta i forskningsstudier er frivillig og at en eventuell deltakelse forutsetter at deltakerne gir et personlig samtykke, som er gitt på et informert, fritt og forstått grunnlag (Befring, 2020, s. 32). Det innebærer at jeg som forsker må gi mulige deltakere god og forståelig informasjon om min studie, slik at de kan forstå hva studien dreier seg om og hva det vil innebære å delta i den. For å innfri dette kravet sendte jeg et informasjonsskriv til mulige intervjupersoner hvor jeg blant annet redegjorde for dette (se vedlegg 1). Jeg fulgte da malen til Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD), slik at jeg kunne sikre meg at jeg ga den informasjonen som loven krever (Sikt, u.å.a). Intervjupersonene mine måtte skriftlig bekrefte at informasjonen i dette skrivet var forstått og at de samtykket til å delta i studien (se vedlegg 4).

##### 3.6.1.2 Konfidensiell og anonym deltakelse

Personer som deltar i forskningsstudier, har krav på at opplysninger om dem blir behandlet konfidensielt. Det innebærer blant annet at den innsamlede forskningsdataen skal behandles på en slik måte at det ivaretar deltakernes anonymitet, og at personopplysninger som samles inn skal lagres på en forsvarlig og sikker måte. Slike opplysninger skal ikke være tilgjengelige for andre enn meg og mine veiledere (Befring, 2020, s. 33; Dalland, 2012, s. 102). Å innfri disse kravene har krevd at jeg har måttet gjøre fortløpende vurderinger knyttet til dette gjennom hele forskningsprosessen. I første omgang har jeg måttet melde inn og få prosjektet mitt vurdert av Sikt, da jeg i denne studien behandler personopplysninger (Sikt, u.å.b). Videre har jeg måttet sikre at bilde- og lydopptak har blitt lagret på en forsvarlig og sikker måte og at transkripsjonene har blitt anonymisert. Dette har jeg gjort ved å fjerne opplysninger om navn og erstatte det med fiktive navn. Videre passet jeg på at andre opplysninger, som sammenlagt kan gjøre intervjupersonene identifiserbare, har blitt fjernet både i transkripsjonen og i selve masteroppgaven.



### 3.6.1.3 Aktsomhet for deltakerrisiko

Å delta i en forskningsstudie vil kunne innebære en risiko for personlige belastninger (Befring, 2020, s. 34). Det er derfor viktig at jeg som forsker er oppmerksom på hvilke belastninger denne studien vil kunne medføre for intervjupersonene. I det store bildet anser jeg denne studien som relativ «ufarlig» å delta i. Samtidig er det klart at intervjupersonene vil kunne kjenne på usikkerhet og ubehag i intervjusituasjonen. Dette gjelder kanskje særlig dersom de er usikre på om de gir «gode nok» svar på noen av mine mest åpne intervju spørsmål. Dette kan kanskje oppleves som særlig ubehagelig for fagpersoner, der det ligger en forventning om at personen skal ha en faglig kunnskap om tematikken. For å forsøke å minimere denne formen for stress i intervjusituasjonen passet jeg på å si ifra om at jeg var ute etter intervjupersonenes egne refleksjoner, og at det derfor ikke finnes gale svar. Videre forsøkte jeg å skape et miljø som gjorde det trygt å tenke høyt, og der det var rom for at intervjupersonen kunne oppdage nye momenter i løpet av intervjuet.

### 3.6.1.4 Forskerens rolle

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 103) er spørsmålet om hvordan forskerens rolle påvirker studien et viktig etisk spørsmål som en bør stille seg underveis i et forskningsprosjekt. I intervjuforskning vil intervjueren kunne påvirke studien i stor grad, da hovedredskapet for innhenting av kunnskap er intervjueren selv. Dette stiller naturlig nok store krav til min erfaring, kunnskap, ærlighet og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). På bakgrunn av dette er det viktig at jeg som forsker blant annet er åpen omkring egen faglige bakgrunn og førforståelse:

Jeg jobber som spesialpedagog på 1.-4.trinn og er spesielt opptatt av hvordan en kan gripe tidligere inn for å kunne bidra til å minimere alvorlighetsgraden av dysleksi. Jeg har derfor et sterkt engasjement for denne tematikken og har en del kunnskap, erfaringer og meninger om hvilke aktiviteter som kan virke forebyggende, samt tanker om hvordan laget rundt barna bør samarbeide. Min kunnskap og mitt engasjement omkring temaet har forhåpentligvis bidratt positivt. Det har forhåpentligvis bidratt til at jeg har laget intervju spørsmål som er relevante for tematikken, samt til at jeg har kunnet stille gode oppfølgings spørsmål. Samtidig medfører det også en fare for at jeg mer eller mindre bevisst er «innstilt» på å få bekreftet mine egne tanker og meninger om tematikken, og dermed ikke klarer å ta imot det intervjupersonene faktisk sier noe om. Denne fellen har jeg aktivt forsøkt å unngå ved å forsøke å stille mange åpne spørsmål, ved å være åpen til det intervjupersonene sier, samt ved å være på jakt etter innspill som er nye og kanskje uventede. Jeg har også forsøkt å forholde meg kritisk til egne hypoteser om temaet og hatt et genuint ønske om å få utvidet min kunnskap på dette feltet. Det å lytte gjentatte ganger til lydopptakene av intervjuene, samt å utarbeide empirinære koder, har også vært en del av prosessen med å sikre at det jeg løfter fram som funn og utgangspunkt for drøfting, faktisk er tuftet på intervjupersonenes svar og ikke, i for stor grad, på egen førforståelse. Samtidig erkjenner jeg at kunnskapen som skapes i en intervjusituasjon er et resultat av samspillet mellom meg som intervjuer og intervjupersonen. Mine meninger og tanker om tematikken vil dermed aldri fullt ut kunne ekskluderes fra studien.

### 3.6.2 Studiens troverdighet

Begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet blir ofte brukt når en skal si noe om en studies troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). I denne delen av metodekapittelet vil jeg definere disse begrepene og redegjøre for hva jeg har gjort for å forsøke å sikre at studien er av best mulig kvalitet.

#### 3.6.2.1 Reliabilitet og validitet

Ordet reliabilitet betyr pålitelighet og handler i forskningssammenheng om hvorvidt en har samlet inn og bearbeidet data på en slik måte at de er til å stole på (Dalland, 2012, s. 120; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Validitet er det samme som gyldighet og dreier seg om hvorvidt en studies funn reflekterer de fenomenene som en har ønsket å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne studien har formålet vært å undersøke hvilke refleksjoner et lite utvalg av logopeder har omkring forebygging av dysleksi hos barn i barnehage og på 1. trinn, samt å løfte frem hvordan de tenker at logopeder kan bidra i dette arbeidet. Validitetsspørsmålet dreier seg derfor om denne studien faktisk har belyst denne problemstillingen, mens reliabilitetsspørsmålet handler om innsamlingen og bearbeidingen av dataen er gjort på en redelig og nøyaktig måte, hvor en har vært bevisst på, og forsøkt å motvirke, mulige feilkilder som kan oppstå gjennom hele forskningsprosessen.

Når en gjennomfører kvalitative intervju er det forskeren selv som er hovedinstrumentet (Befring, 2020, s. 99). For å sikre at en studie skal være av god kvalitet må forskeren derfor være bevisst dette og gjøre nødvendige grep gjennom hele forskningsprosessen, for å unngå ulike feilkilder. Jeg vil nå trekke frem noen eksempler på hva jeg har vært særlig oppmerksom på i forskningsprosessen for å forsøke å gjennomføre en studie som er pålitelig og som gir svar som er relevant for den valgte problemstillingen. Disse eksemplene handler om grep som er tatt i *planleggingsfasen*, i *intervjusituasjonen*, samt i *analyseprosessen*.

I *planleggingsfasen* har jeg hatt et stort fokus på å lage en grundig og gjennomarbeidet intervjuguide hvor jeg har forsøkt å få til en god sammenheng mellom problemstilling, forskningsspørsmål og konkrete intervju spørsmål. Hvert forskningsspørsmål har hatt sin egen «avdeling» i intervjuguiden med tilhørende hovedspørsmål og mulige tilleggsspørsmål. På den måten har jeg forsøkt å sikre at studien skal kunne svare på den aktuelle problemstillingen og dermed gi relevante svar.

Videre har jeg forsøkt å sette inn tiltak som vil kunne hindre at mine egne tanker og meninger om tematikken i stor grad vil påvirke intervjupersonen i *intervjusituasjonen*. Dersom dette skjer vil det gå utover reliabilitet, i den forstand at funnene i undersøkelsen i stor grad avhenger av hvem som gjennomfører intervjuet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.101). Det vil også svekke studiens validitet da det ikke er intervjupersonenes refleksjoner om tematikken som blir belyst, men intervjuerens egne refleksjoner. For å motvirke en slik feilkilde har jeg hatt fokus på å stille mest mulig åpne spørsmål, samt å jevnlig sjekke ut om jeg har forstått intervjupersonen rett i løpet av intervjuet. Da jeg gjennomførte intervjuene oppdaget jeg imidlertid at det var vanskelig å unngå fullt og helt at mitt eget engasjement og tanker om temaet skulle påvirke intervjupersonen. Dette gjaldt spesielt i de tilfellene hvor samtalen stoppet litt opp, muligens fordi spørsmålene rommet så mye at det ble vanskelig å vite hvor en skulle starte. I disse tilfellene opplevde jeg at det var lett å begynne å stille mer ledende spørsmål.

I *analyseprosessen* har jeg vært bevisst på at mine egne tanker og meninger om tematikken nødvendigvis vil påvirke hvordan jeg leser og tolker intervjupersonenes svar, samt hvordan jeg aktivt jobber med å identifisere mulige undertema og hovedtema i datamaterialet. I arbeidet med å jobbe for at det i størst mulig grad er intervjupersonenes egne refleksjoner som kommer frem, har jeg til stadighet gått tilbake til både lydopptaket og hvert av de transkriberte intervjuene. Dette har jeg gjort for å dobbeltsjekke at jeg ikke har mistet noe vesentlig på veien fra selve intervjusituasjonen til arbeidet med å utvikle hovedtema. Et annet tiltak jeg har gjort med tanke på dette er, som tidligere nevnt, å ha empirinære koder.

### 3.6.2.2 Overførbarhet

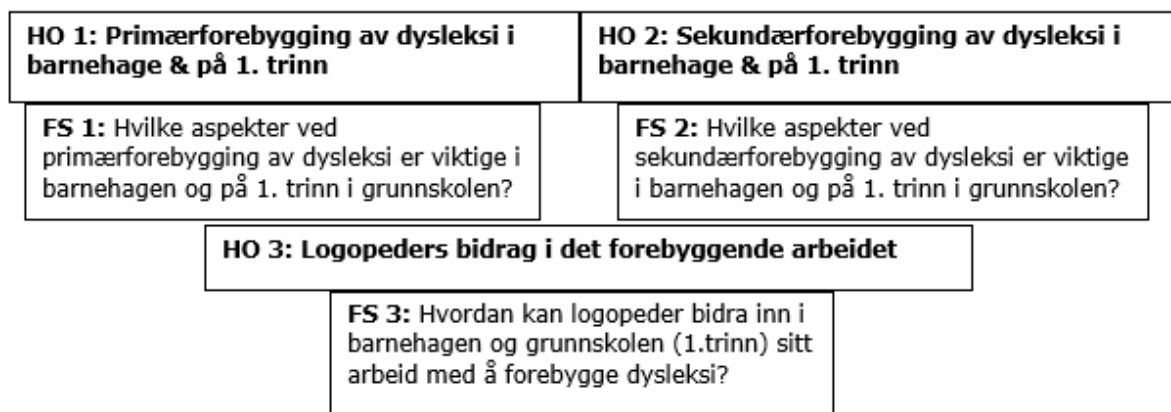
Overførbarhet handler om hvorvidt en studies resultater kan sies å være gjeldende og relevante for andre kontekster og andre personer (Busch, 2013, s. 62; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I dette tilfellet blir spørsmålet om overførbarhet et spørsmål om hvorvidt det intervjupersonene sier om problemstillingen gjenspeiler det andre logopedier mener om det samme temaet. Svaret er nei. Resultatene fra denne studien kan bare si noe om hvordan intervjupersonene betrakter fenomenet forebygging av dysleksi i barnehage og på 1. trinn.

Mine intervjupersoner er dessuten en ganske homogen gruppe. Det innebærer at oppgaven ikke vil si noe om hvordan andre yrkesgrupper, som jobber innenfor barnehage- og skolefeltet, betrakter det samme fenomenet. Hensikten med oppgaven er imidlertid å undersøke hva et utvalg logopedier tenker om tematikken, og slik sett er nettopp det at intervjupersonene er en relativt homogen gruppe et vesentlig poeng.

Til tross for at studiens resultater ikke kan sies å være gjeldende for andre kontekster, og andre personer og yrkesgrupper, vil jeg hevde at denne studien likevel kan gi et betydningsfullt bidrag til praksisfeltet. Studien vil for eksempel kunne inngå som en av flere kilder til kunnskap om hvordan kommuner kan legge opp sitt forebyggingsarbeid på en kvalitetsmessig god måte. Denne kunnskapen må imidlertid kombineres med kunnskap fra andre studier for å kunne gi en kommune et godt kunnskapsmessig grunnlag å støtte seg på i et eventuelt utviklingsarbeid på dette feltet.

## 4 Analyse

Gjennom å analysere datamaterialet ved bruk av metoden tematisk analyse kom jeg, som tidligere nevnt, fram til ulike hovedtema. Disse vil jeg nå presentere og utdype. For å forsøke å gjøre fremstillingen så oversiktlig som mulig har jeg valgt å sortere de ulike hovedtemaene som jeg har utarbeidet, under de ulike hovedområdene mine. Det vil si *primærforebygging*, *sekundærforebygging* og *logopeders bidrag*, som hver for seg har et tilhørende forskningsspørsmål:



**Figur 1:** Oversikt over hovedområder og tilhørende forskningsspørsmål

### 4.1 Primærforebygging i barnehage og skole

Jeg vil nå forsøke å belyse det intervjupersonene mine sier noe om knyttet til følgende forskningsspørsmål:

*Hvilke aspekter ved primærforebygging av dysleksi er viktige i barnehagen og på 1. trinn i grunnskolen?*

Jeg starter med å belyse det som gjelder barnehagen før jeg går videre og ser på 1. trinn.

#### 4.1.1 Primærforebygging i barnehagen

Gjennom arbeidet med å kode og kategorisere det empiriske materialet har jeg utledet følgende hovedtema under dette hovedområdet: *språkstimulering i barnehagen, å leke med språket- som overskrift på alt & det må være en viss systematikk i det*. Jeg vil nå utdype disse hovedtemaene.

#### 4.1.1.1 Språkstimulering i barnehagen

Intervjupersonene mine påpeker at det å forebygge dysleksi i barnehagen krever at barnehageansatte har et bevisst forhold til hvordan de kan gi barna best mulig språkstimulering i hverdagen, slik at denne stimuleringen bidrar til å lage en god grunnmur for senere lesing og skriving. Alle intervjupersonene trekker frem fonologisk bevissthetstrening som en særlig viktig innholdskomponent i barnehagens språkstimulerende opplegg. I tillegg trekker de frem at begrepslæring og det å skape et miljø som inviterer til skriftspråklig utforsking, også bør være sentrale innholdskomponenter i språkstimuleringsarbeidet i barnehagen.

Alle intervjupersonene trekker frem fonologisk bevissthetstrening som en svært viktig innholdskomponent i språkstimuleringsarbeidet, og påpeker at dette er spesielt viktig sett opp mot det å kunne forebygge dysleksi. Følgende utsagn illustrerer dette: «Å gi de mye fonologisk bevissthetstrening gjennom lek. Ja- jeg tenker at det er hovedessensen» (L3). Den fonemiske bevisstheten trekkes frem som en spesielt viktig delferdighet innenfor fonologisk bevissthet: «Og så den fonemiske bevisstheten. Å lytte ut lyder. Det er jo det som er den største vansken til de som har dysleksi» (L1).

Slik sett ser det ut som at intervjupersonene mener at arbeidet med å øke barnas fonologiske bevissthet er et avgjørende aspekt ved et godt primærforebyggende arbeid i barnehagen.

Det å drive med begrepslæring fremheves også som viktig, og intervjuperson 3 uttrykker det slik:

*«All forskning peker jo i retning av at dersom du har et godt begrepslager og et godt ordforråd som liten så påvirker det lesing hele veien opp igjennom. Så det tenker jeg jo også at er viktig å få med. [...] Det går kanskje ikke så mye på det som er hovedvansken for de som har dysleksi, men det vil være en god kompensasjon på en måte da» (L3).*

Slik jeg tolker intervjupersonene mine handler dette om at et godt begrepslager kan gjøre ordavkodningsprosessen noe lettere, og at dette kan være spesielt viktig for de barna som har særlige utfordringer med dette.

Det påpekes også at det er viktig å skape et miljø som inviterer til å utforske skriftspråket, og hvor en støtter opp om barnas interesse for dette og gir de innspill som kan bidra til videre utforsking. En av intervjupersonene sier det slik: [...] *det at barna får lov å kludre og lekeskrive når de begynner å interessere seg for bokstaver [...] hvis barna er interessert i hvordan man skriver ting så viser man det» (L2).*

Videre gir en av de andre intervjupersonene mine uttrykk for at barnehagen kan trekke inn skriftspråket på en naturlig måte i barns lek. Dette kan være en begynnelse på det å senere kunne forstå det alfabetiske prinsippet:

*«[...] Det å skrive handlelapper når en leker butikk. Da kan de etter hvert kjenner igjen noen bokstaver, og så hører de at den bokstaven faktisk har en lyd. Selv om de ikke kan skrive resten av ordet- så er det hvert fall en eller to bokstaver som de kanskje skjønner at har en lyd. Det er jo en begynnelse [...]» (L1).*

I tillegg til å vise til hvilke innholdskomponenter det språkstimulerende arbeidet bør ha, for at det i seg selv kan forebygge utviklingen av dysleksi, nevner flere av intervjupersonene andre viktige rammebetingelser som er viktige for at språkstimuleringen skal fungere optimalt for alle. Språkstimuleringen bør gis via å *leke med språket*, og det må være en viss systematikk i arbeidet.

#### 4.1.1.2 Å leke med språket- som en overskrift på alt

Det at språkstimuleringen som gis bør være så lekpreget som mulig, fremheves av alle intervjupersonene mine. L3 innleder med dette når hun blir spurt om hvordan barnehagen bør jobbe med primærforebygging av dysleksi:

*«Da tenker jeg at de skal ha lek som en overskrift på alt, og at det er så viktig å få med. Men at det blir en type sånn bevisst lek med språket. [...] det er veldig fort, med en gang en skal tenke i retning av å forberede lesing og skriving, så hopper en plutselig inn i en litt mer undervisningspreget rolle. Og da kunne jeg ønske at vi klarer å holde fast på at det er leken som er viktig. Lek med språket» (L3).*

For å klare å gjøre språkstimuleringen så lekpreget som mulig fremheves det at den bør bakes inn i alle aktiviteter som skjer i barnehagen, på en så naturlig måte som mulig. Dette omtaler L1 som det å gi «små hyppige språkbad». Dette stiller store krav til de voksnes kompetanse og bevissthet omkring det språkstimulerende arbeidet som gjøres. De voksne må ha en viss oversikt over hvor hvert barn er i sin språkutvikling og hva som er neste «steg» som hen kan strekke seg etter. De må også være gode på å fange opp, og spille videre på barnas egne spontane lek med språket, og forsøke å legge inn noe som kan gi barnet en enda større innsikt i det hen er opptatt av. L3 beskriver sistnevnte slik:

*«Etter hvert som barna blir 3-4 år og begynner å interessere seg mer for språket sin form. At en virkelig klarer å utnytte det (L3).*

Gjennom å klare å fange opp slike signal fra barna vil en lettere kunne gi de små, hyppige og lekpregede språkbad gjennom dagen- som både omfatter det å stimulere den fonologiske bevisstheten til barna, utvide barnas begrepslager og å invitere til å utforske skriftspråket. L1 påpeker at en slik spontan og leken form for språkstimulering kan være særlig verdifull for de barna som strever språklig og/eller som viser liten interesse for språklige aktiviteter, og som dermed kan være i risiko for å utvikle dysleksi:

*«Og det vi ser ganske tidlig det er jo at mange barn som strever med språket, kan trekke seg unna mer strukturerte språklige aktiviteter- slik som det å bli lest for. Og da må man legge til rette sånn at man har mange små hyppige språkbad i løpet av dagen. Det trenger ikke å være så veldig organisert, men man kan for eksempel synge litt, rime litt og lytte etter lyder mens barnet er på stallebordet, mens en sitter rundt matbordet eller er i garderoben. Dette kan man gjøre uten at man setter seg ned og leser eller lignende» (L1).*

Det å klare å gi barna små hyppige språkbad gjennom leken og i de dagligdage aktivitetene i barnehagen innebærer at slike språkbad ikke kan detaljplanlegges- da de «blir til» i samspillet med barna. Ut ifra uttalelsene til mine intervjupersoner ser det ut til at dette blir anerkjent. Samtidig blir det poengtert at det må være en viss systematikk i det språkstimulerende arbeidet.

### 4.1.1.3 Det må være en viss systematikk i det

L1 uttrykker det slik:

*«[...] Tulle med språket- det er vel det viktigste, men det må være en viss systematikk i det. Selv om det ikke er systematikk- hvis du forstår hva jeg mener. At man gjør ting hver dag, flere drypp i løpet av dagen. [...] men det må være systematisert. Hva er det, hvordan gjør vi det, hvorfor gjør vi det. Hvilke bokstaver, hvilke lyder, hvilke rim og regler, hvilke eventyr skal vi bruke» (L1).*

Dette poenget om systematikk og samtidig ikke systematikk handler, slik jeg forstår det, om at det er viktig at barnehagepersonell har en høy grad av bevissthet omkring det språkstimulerende arbeidet. De må ha en overordnet plan for hva en skal ha fokus på i ulike perioder, og med fordel også gjennomføre mer strukturerte språkstimulerende opplegg. I den forbindelse nevner L3 Språksprell som et bra opplegg. Samtidig må de sikre at de hver dag, flere ganger om dagen, klarer å gripe fatt i «her og nå-øyeblikk» der en på en mer spontan måte kan leke med språket sammen med barna.

### 4.1.2 Primærførebygging på 1. trinn

Gjennom arbeidet med å kode og kategorisere det empiriske materialet har jeg utledet følgende hovedtema under denne delen av hovedområde 1: *å videreføre arbeidet med fonologisk bevissthet gjennom lek og utforskning & bokstavinnlæring.* Jeg vil nå utdype disse hovedtemaene.

#### 4.1.2.1 Å videreføre arbeidet med fonologisk bevissthet- gjennom lek og utforskning

Alle intervjupersonene mine poengterer at det er viktig å jobbe med fonologisk bevissthet på 1. trinn, og at dette arbeidet bør være lekpreget og gi rom for naturlig utforskning av både talespråket og skriftspråket. Argumentasjonen som blir brukt er at talespråket og språklydene kommer før, og er grunnlaget for, skriftspråket. L3 uttrykker dette slik:

*«[...] Og da tenker jeg at bokstavene hadde jo ikke trengt å være der i det hele tatt- vi hadde jo ikke trengt og hatt et skriftspråk. Men språket vårt er der uansett. Så det å klare å forstå viktigheten av lydene [...]. [...] For å kunne skjønne og klare å knekke den koden der du skal koble et symbol til den lyden- så er det så viktig å være veldig trygg på den lyden. Både på hvordan du lager den, hvordan du lytter den ut og hvordan du setter sammen lydene [...]» (L3).*

Intervjupersonene trekker fram Jørgen Frost og Anette Lønnegard sitt metodiske opplegg, Språkleker, samt Lise Elsbak og Anne Marit Valle sine metodiske leker: Språksprell, som mulige opplegg som en kan følge for å sikre at en jobber med å øke barnas fonologiske bevissthet på en systematisk og lekpreget måte.

At arbeidet med det fonologiske grunnarbeidet bør foregå gjennom lek og utforskning poengteres av alle intervjupersonene. Ved å bruke leken som pedagogisk virkemiddel vil en også kunne legge forholdene til rette for at barn, både med og uten risiko for å utvikle dysleksi, opplever mye mestring. Det gir samtidig mulighet til å fange opp de barna som er i risiko. L1 uttrykker det slik:

*«Jørgen Frost sine språkleker er jo helt fantastisk å bruke. Og det gir mestringsfølelse. Selv om du er språksvak så er det leker som de også mestrer der. For du må jo også bygge opp mestringsfølelsen deres. Samtidig som du vet at de (språksvake barna) sliter. Ja, det er jo det du skal avdekke der [...] For mange barn kan systemet hvis du jobber skolsk: «Ja, jeg skal skrive denne bokstaven og så skal jeg gjøre sånn og si det». Men de forstår ikke at det er noe lyd, at det er den bokstaven som gir den lyden. Og det avdekker du med de lekene [...] Så språkleker er veldig viktig [...] Få inn den leken som 6-åringer skulle ha i skolen. For det er da de lærer best» (L1).*

To av intervjupersonene fremhever viktigheten av at barnehagen og skolen har en tett dialog slik at dette viktige fonologiske grunnarbeidet bygger på hverandre, og slik at skolen kan «ta opp tråden» og fortsette å arbeide med det barna nylig har begynt å mestre. Ifølge L2 og L3 kan et slikt samarbeid mellom barnehage og skole ha flere positive effekter. Det kan gjøre barna tryggere i overgangen mellom barnehage og skole, ved at barna kjenner igjen måten å jobbe på, og det kan forhindre at mange barn opplever møtet med lesing og skriving som et nederlag. L3 sin uttalelse illustrerer det siste poenget:

*«Det med å dokumentere den jobben som er gjort i barnehagen og det å spille videre på den mestringen de har fått på dette i barnehagen. Slik at ikke møte med lesing og skriving blir- for mange så blir jo det et nederlag helt i fra dag 1 omtrent. Så det å tørre å holde seg på det nivået som de akkurat har begynt å mestre lenge nok til at de er rustet til å gå videre, er veldig viktig» (L3).*

Slik jeg forstår mine intervjupersoner er det altså spesielt viktig at barnehage og skole er samkjørte i måten de jobber med å øke barnas fonologiske bevissthet på, og at de har fokus på at dette skal skje via leken og på en systematisk måte. Dersom en får til et helhetlig og godt opplegg omkring dette, vil det ha positive gevinster for alle barna. Slik sett er dette en svært viktig del av det primærforebyggende arbeidet. Dette vil imidlertid kunne være særlig fordelaktig for de barna som er i risiko for å utvikle dysleksi, slik blant annet L1 nevner. På den måten er dette også en viktig del av det sekundærforebyggende arbeidet.



#### 4.1.2.2 Bokstavinnlæringen

Selv om alle mine intervjupersoner understreker viktigheten av å ha fokus på det fonologiske grunnarbeidet, kan det virke som at de likevel har noen ulike tanker om hvor lenge en skal jobbe med dette og når en skal begynne å introdusere bokstavene. L3 understreker at en ikke nødvendigvis trenger å unngå å trekke inn bokstavene i det fonologiske grunnarbeidet, men hun påpeker at det likevel bør være lydfokuset som står i sentrum i starten av lese- og skriveopplæringen, og at en bør unngå å «stupe rett inn i et bokstavstress» når barna starter på 1. trinn:

*«[...] bokstavene kan godt komme inn og en skal ikke tenke at det er noe feil. Det er mange som suger de til seg- og synes at det er veldig morsomt- og da skal en jo utnytte det. Men det å tenke det der lydfokuset mye lengre, tror jeg er viktig. [...] Og så kan liksom bokstavene kommer slentrende. Og en skal ha et systematisk opplegg på bokstavene, men før de «tar helt over»- så må du ha grunnlaget på plass. Og jeg tenker at de med dysleksi vil jo- altså deres utfordring ligger jo nettopp i det å kunne lytte ut disse lydene. Så for de så vil kanskje det fortsette å være vanskelig, men jeg tror det er veldig mange som fort kan få egentlig nokså store lese- og skrivevansker fordi en hopper bukk over det lydarbeidet innledningsvis» (L3).*

L1 uttrykker at arbeidet med det fonologiske grunnarbeidet, gjennom språklekene, og arbeidet med bokstavene er to sider av samme sak:

*«Jeg tenker jo at språkleker og bokstavinnlæring er to sider av samme sak. Du har jo språkleker der du kan jobbe med en og en bokstav. [...] Og mange av de språklekene kan du jo putte hele bokstavopplæringa i [...]» (L1).*

L2 ser ut til å ha samme oppfatning som L1, hun uttrykker det slik:

*«Jeg er vel egentlig litt Ole Brum og sier ja takk begge deler» (L2).*

Selv om det trolig ikke er stor forskjell i de tre intervjupersonenes sitt syn på dette, tolker jeg det slik at L3 er opptatt av at lydfokuset bør ha hovedfokus en stund før bokstavene kommer inn for fullt, mens L1 og L2 tenker at en kan knytte lydene relativt raskt opp til bokstavene.

## 4.2 Sekundærforebygging i barnehage og skole

Jeg vil nå forsøke å belyse det intervjupersonene mine sier noe om knyttet til følgende forskningsspørsmål:

*Hvilke aspekter ved sekundærforebygging av dysleksi er viktige i barnehagen og på 1. trinn i grunnskolen?*

Jeg vil først belyse det som kommer fram om avdekking av risiko, før jeg ser nærmere på hvordan intervjupersonene mine tenker at en bør følge opp disse barna. Jeg har valgt å redegjøre for barnehage og 1.trinn under ett, da mye av det samme blir nevnt for disse to arenaene.

### 4.2.1 Å fange opp barn som er i risiko i barnehage og på 1.trinn

Gjennom arbeidet med å kode og kategorisere det empiriske materialet har jeg utledet følgende hovedtema under denne delen av dette hovedområdet: *Å fange opp gjennom observasjon og dynamisk kartlegging, å fange opp ved å bruke observasjonsmaterieill & tester, samt å fange opp ved å samtale med foreldre.*

#### 4.2.1.1 Å fange opp gjennom observasjon og dynamisk kartlegging

Alle intervjupersonene poengterer at det er viktig å observere barna når de er i naturlig samspill med andre i barnehage- og skolehverdagen, og at en via dette kan være i stand til å fange opp tidlige tegn til vansker. Flere intervjupersoner trekker frem at en kan fange opp mye gjennom å observere når barna deltar i ulike språkleker. En kan derfor vinne mye på å jobbe systematisk med dette. På den måten vil et godt primærforebyggende arbeid også være god sekundærforebygging- i den forstand at en da lettere kan fange opp de som strever. L1 uttrykker det slik:

*«Og du avdekker fortene med de lekene. For mange barn kan systemet hvis du jobber «skolsk». Ja, jeg skal skrive denne bokstaven og så skal jeg gjøre sånn og si det, men de forstår ikke at det er noe lyd, at det er den bokstaven som gir den lyden. Og det avdekker du med de lekene» (L1).*

Slike observasjoner vil i mange tilfeller kunne betegnes som en form for dynamisk kartlegging, da de som gjennomfører observasjonen gjerne også vil gi barna støtte til å løse oppgavene. På den måten kan en få en mer nyansert forståelse for hvor barnet er i sin språklige utvikling, og hva hen kan mestre med litt støtte. Det vil igjen gi viktig informasjon om hvordan en kan hjelpe barna videre.

Flere av intervjupersonene trekker frem at det å lykkes med å fange opp de som strever på en slik måte, krever at de som gjennomfører dette har mye kunnskap om barns språklige utvikling. L3 sier det slik: *«Det blir en type dynamisk kartlegging på en måte. Men da må du vite at de som skal drive den dynamiske kartleggingen har god nok kompetanse på feltet. [...] De må vite hva en skal se etter og når en skal reagere» (L3).*

Intervjupersonenes uttalelser om det å kartlegge og avdekke mulig risiko gjennom å observere, samt gjennom å gjøre dynamiske kartlegginger, peker altså på at det er helt sentralt at de som skal gjennomføre dette må ha tilstrekkelig kompetanse om

språkutvikling, barns lese- og skriveutvikling og om mulige utfordringer som kan oppstå i prosessen med å lære seg å lese og skrive. Dersom denne kompetansen er mangelfull vil det, slik jeg tolker intervjupersonene, være vanskelig å avdekke risiko utelukkende ved å bruke slike kartleggingsformer.

#### 4.2.1.2 Å fange opp ved å bruke observasjonsmateriell og tester

For å kvalitetssikre observasjonene og den dynamiske kartleggingen, trekker flere av intervjupersonene mine frem at det kan være nyttig å bruke observasjonsmateriell og tester slik som TRAS, Språk 5-6 og Språk 6-16. Det kan bidra til at en får hjelp til å vite hva en skal se etter og hjelp til å systematisere ulike observasjoner:

*«TRAS er jo et godt verktøy som avdekker om barna har språklige utfordringer, og har de det så må du jo bade de i språk. Og da ser man jo også på det skjemaet hvilke områder som er utfordrende» (L1).*

Slik jeg tolker mine intervjupersoner vil altså observasjonsmaterialer og ulike former for tester kunne bidra til å kvalitetssikre kartleggingsarbeidet- da de gir hjelp til å vite hva en skal se etter og hva som eventuelt kan betraktes som noe som gir en økt risiko for å utvikle dysleksi.

#### 4.2.1.3 Å fange opp ved å samtale med foreldre

Alle mine intervjupersoner understreker viktigheten av å snakke med foreldre til barna, og at en i den forbindelse spør om noen i den nære familien til barna har språkvansker eller utfordringer med å lese og skrive. De poengterer også at det er viktig å stille gode spørsmål rundt dette slik at en får frem om det eksisterer vansker, selv om det ikke foreligger en formell diagnose:

*«Det med å ha gode rutiner for å spørre om både språkvansker og dysleksi i familien. At de tenker litt vidt rundt det også- fordi det er ikke alle som sitter med en diagnose, men som likevel har strevet med det. At en har litt gode begreper på hvordan en kan forklare hva det kan gå ut på» (L3).*

Dersom en sørger for å samle inn informasjon på disse måtene (å fange opp gjennom observasjon og dynamisk kartlegging, å fange opp ved å bruke observasjonsmateriale & tester & å fange opp ved å samtale med foreldre) mener alle intervjupersonene mine at en har store muligheter til å finne ut av hvem som står i fare for å utvikle dysleksi.

#### 4.2.2 Å følge opp barn som er i risiko i barnehage og på 1. trinn

Alle intervjupersonene i denne studien påpeker at barn som er i risiko for å utvikle dysleksi vil profittere på at språkstimuleringen i barnehagen, og begynneropplæringen i lesing og skriving på 1. trinn, er lagt opp på en slik måte at det kan omtales som å være et godt primærforebyggende opplegg. Samtidig er de tydelige på at barn som er i risiko for å utvikle dysleksi også vil ha behov for noe mer enn dette. Gjennom arbeidet med å kode og kategorisere det empiriske materialet har jeg utledet følgende hovedtema som er relatert til hva disse barna har spesielt behov for:

*Mer tid til innlæring & et systematisk og grundig opplegg- med fokus på å fremme mestringsfølelse.*

#### 4.2.2.1 Mer tid til innlæring

Intervjupersonene mine understreker at det er viktig at barn som er i risiko for å utvikle dysleksi får god tid til innlæringen av fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, og at de får enda flere muligheter til å øve seg på det som er utfordrende for den enkelte. L3 uttrykker det slik:

*«Det blir jo på en måte å styrke de, gi de enda bedre muligheter til å få øve seg på og mestre det som blir vanskelig». [...] Hvis de strever med å gå fra innholdssiden til formsiden av språket så kan de komme seg over den kneiken, men de trenger kanskje mange flere arenaer å øve seg på, og så trenger de mer repetisjon og støtte» (L3).*

L2 uttrykker at det er hensiktsmessig at barn som er i risiko får hjelp i mindre grupper:

*«Jeg tror at en må bruke mer tid på innlæringen, og så må en jobbe mer i små grupper og jobbe mer en til en i klasserommet (L2).*

#### 4.2.2.2 Et systematisk og grundig opplegg- med fokus på å fremme mestringsfølelse

Videre påpeker alle intervjupersonene mine at barn som er i risiko for å utvikle dysleksi trenger et systematisk og skreddersydd opplegg. En må vite noe om hva barnet mestrer og hva det ikke mestrer, hvilke interesser og styrker barnet har og hvilke materiell en skal bruke:

*«Det må være systematisert. Hva er det, hvordan gjør vi det, hvorfor gjør vi det. Hvilke bokstaver, hvilke lyder, hvilke rim og regler, hvilke eventyr skal vi bruke» (L1).*

L3 understreker dessuten viktigheten av å bryte ulike mål opp i delmål, og å stå i det en jobber med lenge nok, før en går videre og jobber med neste delmål eller mål:

*«[...] Å tørre å stå i det lenge nok og at en klare å bryte opp mål i delmål. Ta for eksempel det med å lære å rime, så vil du jo ha flere nivå av riming. Det å rime med tulleord er lettere enn å rime med ekte ord. Du har så mange nyanser her. Det er viktig å ha is i magen slik at det ikke blir slik at en går videre fra for eksempel rim til stavelsesdeling, selv om en opplever at riming går «så som så» [...]. Det å tenke at her er det en trapp som vi skal opp og vi kan ikke ta heisen. Tar vi heisen så kan de fikse ting lengre oppe, men til slutt så vil grunnmuren vakle og rase- og så må du ned på starten igjen uansett» (L3).*

I tillegg påpeker alle intervjupersonene at det er viktig at opplegget som lages utnytter og fremhever barnas sterke sider slik at en øker sannsynligheten for at barna opplever mye mestring. Det bør også være variert og gi mulighet for at barna kan velge litt selv, slik at barna kan oppleve det hele som lystbetont. L1 uttrykker det slik: *«Det må være lystbetont, slik at ikke barna motsetter seg det. Bygge opp en mestringsfølelse hos barna på det. Det tror jeg er viktig [...]. [...] Finne ut hvor deres styrker er» (L1).*

Slik jeg tolker intervjupersonenes utsagn mener de at det er avgjørende å jobbe for å opprettholde barnas motivasjon for skriftspråklige aktiviteter, for at den ekstra pedagogiske innsatsen skal ha ønsket effekt. Videre peker de på at det å ta utgangspunkt i barnas interesser, samt å utnytte barnas sterke sider, er noe som vil kunne øke barnas mestringsfølelse i møte med noe som i utgangspunktet er utfordrende

for dem. Dette kan, i neste rekke, være med på å opprettholde barnas motivasjon for skriftspråklige aktiviteter.

### 4.3 Logopeders bidrag

Jeg vil nå forsøke å belyse det intervjupersonene mine sier noe om knyttet til følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan kan logopeder bidra inn i barnehagen og grunnskolen (1.trinn) sitt arbeid med å forebygge dysleksi?*

Gjennom arbeidet med å kode og kategorisere det empiriske materialet har jeg utledet følgende hovedtema under dette hovedområdet: *Kunnskap om fonologi er vårt ess i ermet, Mer kunnskap om hvordan en hjelper barn videre i sin lese- og skriveutvikling, Å gi støtte i form av observasjon, veiledning og formidling av fagkunnskap & Å bidra gjennom å være en stabil deltaker i «laget rundt barna»*. De to første hovedtemaene handler om hvilke kunnskapsmessige bidrag logopeder kan komme med, mens de to siste hovedtemaene handler om logopedens praktiske bidrag i barnehage- og skolehverdagen.

#### 4.3.1 Kunnskap om fonologi er vårt ess i ermet

Alle mine intervjupersoner nevner at logopeder sin kunnskap om fonologi er noe som vil kunne berike barnehagen og skolen sitt arbeid med primær- og sekundærforebygging av dysleksi. L3 uttrykker at barnehager og skoler fort kan glemme lydene til fordel for bokstavene, og at logopeder kan bidra ved å stadig minne om hvor viktig det er å holde lydfokuset oppe:

*«[...] At det (kunnskap om fonologi) er vårt ess i ermet [...] Så det å klare å forstå viktigheten av lydene. Det tror jeg kanskje faller litt lettere for en logoped som er så opptatt av det i utgangspunktet. Så jeg tror kanskje at det er der vi kan bidra. [...] At vi tørr å sette ned foten og minne hverandre på det med lyd [...]. Og at lyd og analyse fortsatt er veldig viktig ved både forberedelsen til, og selve begynneropplæringen, i lesing og skriving» (L3).*

#### 4.3.2 Mer kunnskap om hvordan en hjelper barn videre i sin lese- og skriveutvikling

L3 sier også at hun i møte med lærere har opplevd at de gir uttrykk for at de lærte lite om hvordan en kan fange opp de barna som strever, samt om hva en kan gjøre for å hjelpe disse barna videre i sin lese- og skriveutvikling. Hun, og også de andre intervjupersonene, poengterer at dette er noe som logopeder i større grad har i sin utdanning, via utdanningens fokus på språk og lyd. Dermed kan dette være et kunnskapsmessig bidrag fra logopeders side:

*«Men jeg hører jo at veldig mange frustrerte forteller om at en som lærer ikke har en utdanningsbakgrunn og en forutsetning for å egentlig finne disse elevene (elever som er i risiko). Det er noe du må lære deg til på egenhånd. Du må finne kurs og du er prisgitt en rektor som har et veldig fokus på det. [...] en tenker jo gjerne at lese- og skriveopplæring er lærerdomene, men det er mange lærere som har lang erfaring, og som er gode og trygge på lese- og skrivelæring, som*

*har sagt til meg at de jo egentlig ikke vet hva de skal gjøre når de ser noen som strever. Og mange av de forteller at de mangler gode nok verktøy og forståelse for hvorfor det er vanskelig. Og det er der jeg tenker at vi (logoped) kan komme enda mer på banen- og så må vi jo suge til oss en masse kompetanse også, men jeg tror at vi har et helt annet utgangspunkt der vi allerede har snevret oss inn faglig på lyd og språk» (L3).*

Slik jeg tolker mine intervjupersoner vil altså logopeders inngående kunnskap om språk og språkutvikling kunne bidra positivt inn i det forebyggende arbeidet blant annet fordi dysleksi nettopp er en vanske med spesielle sider ved språket. En dypere innsikt i normal og avvikende språkutvikling gir derfor et godt grunnlag for å forstå hvorfor noen barn strever med å lære å lese og skrive, noe som også kan gjøre det lettere å finne frem til passende tiltak.

#### 4.3.3 Å gi støtte i form av observasjon, veiledning og formidling av fagkunnskap

Alle intervjupersonene poengterer at logoped kan bidra i barnehagen og skolen sitt arbeid med primær- og sekundærforebygging av dysleksi gjennom å gi veiledning, for eksempel på bakgrunn av observasjoner, og gjennom å formidle fagkunnskap til ansatte. L2 uttrykker det slik: *«Det er viktig å være på tilbudssiden. Ha innlegg om hva de skal se etter og om hvordan de kan jobbe. Det å tilby å kunne gå inn å observere av og til i en spesiell situasjon eller i en hverdagsituasjon. Komme med noen gode råd og tips» (L2).* L2 poengterer videre at det viktig at logopeden er jevnlig til stede i barnehager og skoler for at bidraget fra logopeden ikke bare skal bli et «lite blaff» som i realiteten ikke bidrar til å berike det forebyggende arbeidet: *«[...] så vis du ikke har noen som følger deg opp i hverdagen og støtter deg og hjelper deg, så er vi nå slik skrudd sammen at vi gjør det vi er vant til. Og det vi har gjort hele tiden» (L2).*

Alle intervjupersonene mener derfor at barnehager og skoler bør ha tilgang på en logoped som er i barnehagen og skolen minimum en gang i uka. Slik jeg tolker dette handler dette om at mine intervjupersoner tenker at logoped bør være en sentral og stabil del av «laget rundt barna»:

#### 4.3.4 Å bidra gjennom å være en stabil deltaker i «laget rundt barna»

Alle mine intervjupersoner gir uttrykk for at logoped som yrkesgruppe bør være en sentral og stabil del av laget rundt barna, og alle gir uttrykk for at logoped bør være en del av barnehager og skoler sitt personal. L2 sier det slik:

*«Og det å være som en del av personalgruppa, ikke bare er en person som er på besøk» (L2).*

De trekker frem at logoped ikke bare bør bidra gjennom å gi veiledning til personalet i barnehage og skole, samt gjennom å gi spesialpedagogisk hjelp/spesialpedagogisk opplæring til barn som har et vedtak om dette. I tillegg bør logoped bidra mer aktivt i det primær- og sekundærforebyggende arbeidet. Med dette opplever jeg at intervjupersonene mine mener at logoped også bør være til stede i hele barnegrupper og klasser, samt være en del av teamet som planlegger hvordan det språkstimulerende arbeidet i barnehagen og begynneropplæringen i lesing- og skriving skal legges opp. I

tillegg til å bidra ved å jobbe direkte med mindre grupper av barn som strever, men som ikke har et vedtak som gir rett til logopedisk oppfølging. L1 uttrykker det slik:

*«[...] Og jeg ser behovet for vår kompetanse i skolen, utover det å jobbe med barn som alt har fått en diagnose. Vi er en viktig brikke i det forebyggende arbeidet også- både i barnehagen og på skolen. [...]vi kan spare ganske mange barn for en vanskelig skoleutvikling, hvis vi får lov å være der vi burde ha vært. Det kan kanskje være med på å hindre tidlig skolevegring og dropouts (L1).*

L3 uttrykker at det å utnytte en logopedressurs på en slik måte handler om at en tar tidlig innsats-ansvaret på alvor:

*«Det ligger jo tydelige politiske føringer på at barnehage og skole skal drive med tidlig innsats, og i skolen er det jo til og med lovfestet. Så dersom man har en logoped i staben, så tenker jeg at den ressursen kan brukes selv om du ikke har en sakkyndig vurdering der det står svart på hvit at det skal være så og så mange logopedtimer. En må kunne bruke en logopedressurs kreativt og fleksibelt, og slik sett ta tidlig innsats-ansvaret på alvor» (L3).*

Gjennom at logopeder kan være mer til stede i hele barnegrupper og klasser får en, slik L3 ser det, en unik mulighet til å vise andre fagpersoner hvordan en for eksempel kan legge inn fonologisk bevisstgjørende aktiviteter på en naturlig og lekpreget måte i både barnehagehverdagen og skolehverdagen. Hennes erfaring er at en slik modellering ofte fungerer bedre enn å forsøke å formidle dette via ord til personalet. Dette begrunner hun med at logopeder, med sitt lydfokus, ofte kan tro at dette fokuset er like naturlig og selvfølgelig å ha for alle. Dette kan føre til at en snakker forbi hverandre og ikke klarer å oppnå en felles forståelse for hva det er viktig å jobbe med. Videre viser hun til hvordan denne modelleringen kan se ut i praksis i barnehagen, hvor målet er å jobbe med barnas evne til å lytte til ulike lyder i sine omgivelser: *«[...] Og hadde en hatt mulighet til å bli med gruppa på tur da for eksempel. Så kunne en gjennom modellering, og sitt lydfokus, vært med på å dra frem aktiviteter som handler om nettopp det å lytte» (L3).*

Slike bidrag, i form av modellering i stor gruppe, kan være et eksempel på hvordan en logoped kan bidra i det primærforebyggende arbeidet.

Intervjupersonene fremhever også at en gjennom å være involvert i det primærforebyggende arbeidet også lettere kan bidra i det sekundærforebyggende arbeidet. Det vil si i arbeidet med å avdekke de barna som er i risiko og å følge opp disse barna. L3 illustrerer hvordan dette kan skje på en dynamisk måte på 1. trinn:

*«Logopeder kan bidra med å lage en stasjon under stasjonsundervisning, og disse kan jo være mer tilpasset etter hvert- når en ser at det er noen som drar ifra, mens andre strever mer. I slike tilfeller er ikke nødvendigvis svaret å gi de som strever noen enkelttimer som bare blir en dråpe i havet, men at du (logopeden) er mer inne i klassa, og at du bidrar med det å sette sammen grupper og finne ut av hvordan en kan løse dette innenfor rammene en har» (L3).*

Poenget med å unngå at det logopeden går inn og gjør bare blir «en dråpe i havet», er noe alle mine intervjupersoner er opptatt av. Et godt samarbeid med de andre fagpersonene i barnehagen og skolen er derfor viktig for å sikre en felles forståelse for hva det enkelte barnet trenger hjelp med, slik at alle drar i samme retning. Et godt

samarbeid er også viktig for at innsatsen som settes inn ovenfor de barna som er i risiko, blir systematisk og intensiv nok.



## 5 Diskusjon

I denne studien har jeg satt søkelyset på hvilke refleksjoner et utvalg av logopeder har omkring forebygging av dysleksi i barnehage og på 1. trinn i grunnskolen, samt på hvordan de tenker at logopeder kan bidra inn i dette arbeidet. Empirien i studien bygger på intervjuer av tre logopeder som jobber i oppvekstsektoren, tett på barna.

I dette kapittelet vil jeg trekke frem det jeg mener er sentrale funn i analysen. Dette vil bli sett i lys av det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg vil fortsatt bruke hovedområdene mine, det vil si: primærforebygging, sekundærforebygging og logopeders bidrag, med tilhørende forskningsspørsmål, som en overordnet struktur i kapittelet.

### 5.1 Primærforebygging i barnehage og på 1. trinn

*Hvilke aspekter ved primærforebygging av dysleksi er viktige i barnehagen og på 1. trinn i grunnskolen?*

Det kommer tydelig frem i intervjuene at arbeid med å gi god språkstimulering ved å jobbe med: fonologisk bevissthet, kjennskap til skrift/ arbeid med skrift og arbeid med begreper, blir sett på som viktige innholdskomponenter i barnehagen og skolens primærforebyggende arbeid. Dette er i tråd med det Gjems (2016, s. 18) trekker frem som tre kritiske innholdskomponenter i barns tidlige skriftspråklige utvikling. Arbeid med fonologisk bevissthet blir trukket frem som særlig viktig, etterfulgt av det å øke barnas kjennskap til skrift. At disse to komponentene vektet som viktigst av intervjupersonene mine er i tråd med forståelsen av at primærvansken til personer med dysleksi er vansker med å utvikle funksjonelle ordavkodingsferdigheter (Høien og Lundberg, 2012, s. 21). Dette er vanskelig for de med dysleksi fordi de ofte har vansker med kognitive ferdigheter som ligger til grunn for utviklingen av ordavkodingsferdigheter- deriblant fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap (Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 134). Det er derfor svært viktig å jobbe med dette i det primærforebyggende arbeidet i barnehage og på 1. trinn. Samtidig har senere års forskning vist at barn med dysleksi, eller barn som er i risiko for å utvikle dysleksi, ikke nødvendigvis bare har vansker med ordavkodning. De kan også ha vansker med andre deler av talespråket, slik som vansker med ordforrådet (Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 517). Et godt ordforråd vil kunne virke kompenserende for svake fonologiske avkodingsferdigheter (Hagtvet et al., 2011, s. 38). I tillegg er et godt utviklet ordforråd en faktor som virker beskyttende- særlig hos de barna som har en familiær risiko for dysleksi (Snowling & Melby-Lervåg, 2016, s. 517). At et godt utviklet ordforråd kan virke kompenserende for utfordringer med avkodning er et argument som blir trukket frem i intervjuene for å begrunne at arbeid med begreper også er viktig når en skal jobbe med å forebygge dysleksi.

Samlet sett er intervjupersonenes refleksjoner, omkring sentrale aspekter ved et kvalitetsmessig godt primærforebyggende arbeidet, i stor grad i tråd med Gough & Tunmer (1986) sin leseformel, den enkle forståelsen av lesing, som nettopp illustrerer at god leseforståelse avhengig av to faktorer: språkforståelse og ordavkodning. Dersom et barn har svikt i en av disse faktorene blir summen lik null.

Intervjupersonene viser også til viktige rammebetingelser som må være til stede for at det primærforebyggende arbeidet skal fungere mest mulig optimalt for barna. Opplegget må være lekpreget og en må sikre god systematikk i arbeidet, for eksempel gjennom å bruke ulike metodiske språkleker som er rettet mot å øke barnas fonologiske bevissthet. Samtidig poengterer alle intervjupersonene at det i barnehagen er viktig å også kunne gi mer spontane og hyppige språkbad gjennom hele barnehagedagen. Det påpekes at dette krever at barnehageansatte har høy kompetanse på språkutvikling, slik at de klarer å gi spontane innspill som bidrar til å løfte det aktuelle barnet videre på sin «fonologiske bevissthetsreise». Intervjupersonene nevner at dette er spesielt viktig å ha fokus på ovenfor de barna som ofte trekker seg unna de mer strukturerte språklige aktivitetene. Disse barna kan tenkes å streve med språket og å være i risiko for å utvikle dysleksi (Shaywitz & Shaywitz, 2017, s. 140). Det er derfor ekstra viktig at de jevnlig får god språkstimulering.

Flere av mine intervjupersoner poengterer at det er viktig at barnehage og skole samarbeider om det primærforebyggende arbeidet, i form av å samarbeide om arbeidet med å øke barnas fonologiske bevissthet. Et sentralt poeng som løftes frem av intervjupersonene er at dette kan øke sjansen for at barna får en god start på lese- og skriveopplæringen. Et samarbeid omkring et slikt fonologisk bevissthetsarbeid vil kunne føre til at barna vil møte et opplegg de kjenner fra barnehagen når de starter på 1. trinn. Dette kan gi en økt trygghet. I tillegg kan det tenkes at et slikt samarbeid vil gjøre det lettere for pedagoger i barnehage og skole å fange opp de barna som strever med språklekene, og som dermed trolig er i risiko for å utvikle dysleksi (Frost, 2005, s. 23). Når disse barna begynner på skolen vil en, basert på informasjon fra barnehagen, kunne starte det fonologiske bevissthetsarbeidet på et punkt som gjør at disse barna kan kjenne på mestring fra dag en. En god start på lese- og skriveopplæringen er spesielt viktig for de barna som er i risiko for å utvikle dysleksi. Disse barna vil måtte jobbe ekstra hardt for å oppnå god avkodingsferdighet, og de er derfor i større grad avhengig av å holde motivasjonen oppe (Halaas Lyster, 2019). Dersom begynneropplæringen i lesing og skriving raskt fører til mye nederlagsfølelse for disse barna vil dette true deres selvbilde og motivasjon. Det vil igjen kunne føre til at de utvikler forsvarsstrategier, slik som å la være å lese og å bråke, og en negativ spiral er i gang. Å ta opp igjen tråden fra arbeidet som er gjort i barnehagen på dette feltet kan slik sett være en viktig del av skolens arbeid med å sikre at alle barn opplever den første lese- og skriveinnlæringen som noe positivt, slik at en unngår at motivasjonen for lesing blir ødelagt (Halaas Lyster, 2019, s. 10).

En av intervjupersonene er tydelig på at en på starten av 1. trinn bør ha hovedfokuset på å øke barnas fonologiske bevissthet, før en starter opp for fullt med bokstavinnlæringen. De to andre intervjupersonene ser ut til å mene at disse to komponentene i større grad kan gå hånd i hånd i starten av 1. trinn. Flere studier har vist at kombinasjonen av fonembevissthet, som er den mest avanserte delferdigheten innenfor fonologisk bevissthet, og bokstavkunnskap er helt sentral for den første skriftspråklige forståelsen hos barn, og at disse to komponentene gjensidig styrker hverandre og bidrar til å sette i gang ordlesing (Frost, 2020, s. 27). Dette er et faglig argument for at begynneropplæringen i lesing og skriving bør inneholde en kombinasjon av disse to komponentene. Samtidig har en, blant annet gjennom det bornholmske språkprosjektet (Lundberg et al., 1988), sett at en slik gjensidig styrking bare inntreffer i de tilfellene hvor barna har et visst nivå av fonembevissthet. Dersom et barn har for lav fonembevissthet vil barnet ikke klare å utnytte bokstavgjennomgangen på 1. trinn til å samtidig utvikle fonembevisstheten, for derigjennom å kunne bruke disse ferdighetene til

å mestre ordlesing (Frost, 2020, s. 27-28). Dette tilsier at det for noen barn er avgjørende å ha fokus på å øve opp sin fonembevissthet, før en introduserer bokstavene. Ut ifra dette kan en trekke en konklusjon om at det er viktig å styrke alle elevers fonologiske kompetanse både i forkant av, og parallelt med lese- og skriveopplæringen, og at dette er spesielt viktig for de barna som er i risiko for å utvikle dysleksi (Halaas Lyster, 2019, s. 27).

Inneværende studie synliggjør det faktum at god primærforebygging kan føre til at en også driver god sekundærforebygging. Det vil si at en gjennom å utforme det allmennpedagogiske opplegg på en slik måte at det legger forholdene godt til rett for at alle barn kan tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter, samtidig også gjør det noe enklere å kunne fange opp de barna som er i risiko og å følge opp disse barna på en adekvat måte.

## 5.2 Sekundærforebygging i barnehage og på 1. trinn

*Hvilke aspekter ved sekundærforebygging av dysleksi er viktige i barnehagen og på 1. trinn i grunnskolen?*

### 5.2.1 Å avdekke risiko

Intervjupersonene i denne studien fremhever at det finnes flere ulike måter å avdekke om sentrale risikofaktorer for dysleksi er til stede hos et barn. De trekker frem at en kan avdekke risiko gjennom å observere barna i daglig samspill. Intervjupersonene nevner også at slike observasjoner kan bli mer strukturerte og mer målrettede dersom en velger å gjøre observasjonene i situasjoner hvor barnet leker med språket, for eksempel når det deltar i metodiske språkleker. Observasjonene kan også bli mer relevante og nyttige, med tanke på senere utforming av tiltak, dersom en samtidig også utforsker hva barnet mestrer alene og hva det mestrer med litt støtte fra en voksen. Dette blir omtalt som en form for dynamisk kartlegging. Videre nevner intervjupersonene at det å bruke observasjonsmateriell, som for eksempel TRAS, kan gi nødvendig støtte på hva en bør se spesielt etter når en observerer. I tillegg nevnes Språk 5-6 og Språk 6-16 som aktuelle tester som kan gi relevant informasjon, som kan tas med i en samlet vurdering av om et barn er i risiko for å utvikle dysleksi. Også det å gjennomføre samtaler med foreldre trekkes fram som en viktig del av arbeidet med å avdekke mulig risiko for å utvikle dysleksi.

Det å bruke flere ulike kartleggingsformer og kartleggingsverktøy for å avdekke risiko, såkalt metodetriangulering, kan bidra til å øke treffsikkerheten i vurderingen av om det foreligger forhøyet risiko for å utvikle dysleksi eller ikke (Klem & Hagtvvet, 2018, s. 18). Slik sett er intervjupersonenes synspunkt i tråd med faglige anbefalinger. Samtidig er det slik at det ikke er kartleggingsformene og kartleggingsverktøyene en bruker, men den som gjennomfører og tolker resultatet, som i stor grad avgjør verdien av å gjøre slike kartlegginger (Klem & Hagtvvet, 2018, s. 18). Dette poenget trekkes også frem av intervjupersonene i denne studien. Blant annet nevner flere at det å fange opp barn med mulig risiko for å utvikle dysleksi, gjennom å observere barna når de deltar i språkleker og gjennom å snakke med foreldrene, krever kunnskap om hvilke tegn de skal se etter. En må også ha kunnskap om når en gitt vanske, slik som vansker med å oppfatte rim, bør reageres på og tolkes som et tegn på at barnet kan være i risiko for å utvikle dysleksi. Selv når en benytter seg av TRAS som støtte i slike observasjoner og/eller

anvender tester som Språk 5-6, kan det være vanskelig å foreta gyldige tolkninger av resultatet. Dette er et argument som jeg mener taler for at det kan være nyttig å bruke kartleggingsverktøy som er mer spesifikt rettet inn mot å avdekke risiko for dysleksi- slik som RI-5 og Dysmate-C. Dette gjelder spesielt i de tilfellene hvor kompetansen om språkutvikling og tidlig skriftspråkutvikling, og tilhørende utfordringer med dette, ikke er god nok. Intervjupersonene mine nevner imidlertid ikke disse kartleggingsverktøyene.

Samtidig er også disse kartleggingsverktøyene forbundet med usikkerhet. Dette handler om at det å gjøre vurderinger om hva som kan komme til å skje i framtiden, alltid vil være forbundet med usikkerhet. Selv om slike kartleggingsverktøy retter seg mot å avdekke faktorer som en vet at på gruppebasis er relatert til dysleksi, er det likevel vanskelig å gjøre treffsikre prediksjoner på individnivå (Snowling, 2013, s. 9). Dette fordi dysleksi er en multifaktoriell vanske hvor flere risiko- og beskyttelsesfaktorer virker sammen på en unik måte i hvert enkelt individ og avgjør om hen utvikler dysleksi eller ikke (Pennington, 2006, s. 404).

I en artikkel om språkkartlegging til barnets beste, diskuterer Klem & Hagtvvet (2018) hva som skal til for at tidlig språkkartlegging skal være til barnets beste. Her understreker de at det er de tiltakene som slike kartlegginger eventuelt leder til, og hvorvidt disse tiltakene har god effekt og bidrar til framtidstro hos barnet og miljøet rundt, som i siste rekke avgjør om det å gjennomføre slike tidlige kartlegginger er til barnets beste (Klem & Hagtvvet, 2018, s.20). Dette leder over til den andre delen av det jeg har definert som sekundærforebygging av dysleksi: oppfølging av barn som er i risiko for å utvikle dysleksi.

### 5.2.2 Å følge opp barn som er i risiko for å utvikle dysleksi

Inneværende studie viser at intervjupersonene mener at barn som er i risiko for å utvikle dysleksi trenger mer tid til innlæring og at hjelpen med fordel kan gis i små grupper, som kommer i tillegg til arbeidet som gjøres i hel gruppe/hel klasse. Når det gjelder selve innholdet i denne ekstra pedagogiske innsatsen gir intervjupersonene i stor grad uttrykk for at det er det samme som innholdet i det denne oppgaven har betegnet som innholdskomponenter i et godt primærforebyggende arbeid. Disse barna trenger imidlertid flere muligheter til å øve seg på dette og mer repetisjon og støtte. Det blir poengtert at den ekstra pedagogiske innsatsen som settes inn i forhold til disse barna må være bygget opp på en systematisk måte, og det må legges opp på en slik måte at det fremmer mestringsfølelse hos barna. Dette kan blant annet gjøres gjennom å spille videre på, og fremheve, barnas sterke sider. Dette ansees som spesielt viktig for å unngå at barnas motivasjon for skriftspråklige aktiviteter blir ødelagt fra tidlig alder av. Dette er i tråd med det blant annet Halaas Lyster (2019, s. 38) sier i sin bok om lese- og skrivevansker, og det Torgersen (2002) sier i forhold til hvilke særlige kvaliteter et opplegg for barn som er i risiko for å utvikle dysleksi bør ha. Begge fremhever at det å gi ekstra emosjonell støtte i form av oppmuntring, positiv forsterkning, synliggjøring av fremgang, samt ved å legge opp til aktiviteter som gjør at barnet kan dra nytte av sine sterke sider, er avgjørende for å kunne jobbe med å bevare disse barnas selvbilde og motivasjon. Dette vil igjen kunne bidra til å unngå at barnet kommer inn i en negativ spiral hvor vanskene deres får utvikle seg til mer omfattende problemer enn det utgangspunktet for vansken skulle tilsi (Halaas Lyster, 2019, s. 38; Torgersen, 2002, s. 17).

Videre poengterer intervjupersonene at en bør være flink til å bryte ulike mål ned i mindre delmål som en jobber grundig og eksplisitt med, før en beveger seg videre til neste mål. Dette er også i tråd med det som trekkes frem som en viktig suksessfaktor i intervensjonstiltak som har vist seg å ha effekt for denne målgruppen (Klinkenberg, 2021, s. 34; Torgersen, 2002, s. 18).

### 5.3 Logopeders bidrag i det forebyggende arbeidet

*Hvordan kan logopeder bidra inn i barnehagen og grunnskolen (1.trinn) sitt arbeid med å forebygge dysleksi?*

Intervjupersonene fremhever at logopeder kan bidra på flere måter i det primær- og sekundærforebyggende arbeidet til barnehagen og på 1. trinn i skolen. Rent kunnskapsmessig trekker de frem at logopeder, gjennom sin kunnskap om språkutvikling og fonologi, kan bidra gjennom å være en påminner om at grunnlaget for skriftspråket er talespråket og at en spesielt viktig forebyggende innsats derfor handler om å jobbe grundig med å øke barnas evne til å analysere talespråkets ord. Videre påpeker alle intervjupersonene mine at logopeder, gjennom sin utdanning, har gode forutsetninger for å fange opp de som er i risiko for å utvikle dysleksi og til å vite hva som er egnede tiltak for disse barna. Dette handler om at logopeders fordypning i talespråket og dets utvikling, gir en økt forståelse for hvordan barn som strever med skriftspråket kan hjelpes. Dette fordi vansker med skriftspråket ofte har sitt utspring i vansker med delområder innenfor talespråket. Dysleksi er en vanske med spesielle sider av talespråket som i sin tur fører til at evnen til å bruke det skrevne ordet blir forstyrret (Helland, 2019, s. 19). Ut ifra denne forståelsen av dysleksiens vesen vil logopeders kunnskap om språk og språkstimulering, ifølge Halaas Lyster (2023, s. 163), være spesielt viktig i et forebyggende perspektiv. Dette til tross for at det i dag er variasjon når det kommer til hvilket fokus dysleksi har i de ulike logopedutdanningene i Norge (Halaas Lyster, 2023, s. 166). Videre trekkes det frem at logopeder kan bidra ved å blant annet veilede pedagogisk personell og ved å formidle aktuell fagkunnskap.

Alle intervjupersonene poengterer at logopeder i større grad bør være involvert i det tidlige forebyggende arbeidet i barnehage og skole, og da spesielt i det primærforebyggende arbeidet. Slik jeg tolker intervjupersonene sine utsagn handler dette om at logopeder ikke bare bør jobbe med de barna som har et vedtak om spesialpedagogisk hjelp eller spesialpedagogisk opplæring, men at de med fordel kan bidra i hel gruppe/klasse- både gjennom å være involvert i selve planleggingen av det primærforebyggende arbeidet i barnehage og på 1. trinn, og gjennom å delta i aktiviteter sammen med barna. Gjennom å delta aktivt sammen med barna i hel gruppe blir det blant annet trukket frem at en har større mulighet til å vise hvordan en som logoped tenker at en kan gi alle barna jevnlig språkbad gjennom dagen. Intervjupersonene trekker også frem at en gjennom å få et større innpass i det primærforebyggende arbeidet også blir bedre i stand til å bidra i det sekundærforebyggende arbeidet. Det vil si at det da er lettere å fange opp de barna som er i risiko for å utvikle dysleksi, samt å bidra til å skreddersy og gjennomføre et ekstra opplegg for disse barna. Når det gjelder selve gjennomføringen av opplegg som er rettet mot barn som er i risiko for å utvikle dysleksi, påpeker alle intervjupersonene at det er avgjørende at innsatsen er intensiv nok i form av at barna får flere læringsanledninger. Dette er i tråd med det forskningen på dette feltet viser (Torgersen, 2002, s. 18). Satt på spissen vil det dermed ikke være

tilstrekkelig å ha en eller to timer med logoped i uken for å kunne gjøre noe med de begynnende vanskene som disse barna har. Dette vil, slik en av intervjupersonene sier det, bare utgjøre «en dråpe i havet». Det er derfor viktig at det pedagogiske personalet i barnehage og på 1. trinn, inkludert logopeder, i fellesskap er enige om hvordan en skal jobbe slik at innsatsen fra de ulike personene blir samkjørt og hyppig nok.

## 6 Avslutning og implikasjoner for praksisfeltet

Avslutningsvis i denne oppgaven vil jeg løfte frem hvilke implikasjoner jeg mener at denne studien har for praksisfeltet:

En sentral innholdskomponent i det forebyggende arbeidet, som har blitt særlig løftet frem i denne oppgaven, er å ha et fokus på å bygge opp barnas talespråklige kompetanse i tilstrekkelig grad, slik at dette gir de et godt fundament å stå på når de skal ta fatt på skriftspråket. De barna som strever spesielt med dette må få særlig oppmerksomhet og hjelp, og i den forbindelse har viktigheten av et godt samarbeid mellom barnehage og skole blitt løftet frem som viktig for å sikre god kontinuitet i dette arbeidet, og for å bidra til at alle barn får en god start på skolen og lese- og skriveopplæringen. Dette er avgjørende viktig for at de barna som strever i størst mulig grad kan bevare et godt selvbilde og opprettholde motivasjonen for skriftspråklige aktiviteter. Gode lese- og skriveferdigheter er i sin tur svært viktig, og vil gjøre det lettere å ta del i samfunns- og arbeidsliv i voksen alder. Denne studien tar derfor til ordet for at kommuner bør ha gode rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole når det kommer til utviklingen av tidlig skriftspråklig kompetanse. Om mulig bør barnehagepersonell og skolepersonell sammen bli enige om en strategi for hvordan de skal jobbe med å gjøre barna fonembevisste/leseklare. De bør også bli enige om hva de skal gjøre ovenfor de barna som strever spesielt med dette, og som dermed er i risiko for å utvikle dysleksi.

En annen sentral komponent som kommer frem i denne studien, er at det er verdifullt å ha et mer tverrfaglig team rundt barna i barnehage og skole. Dette blir også vektlagt fra politisk hold (Meld. St. 6 (2019-2020)). Halaas Lyster (2023, s. 163) fremhever i sin artikkel om dysleksi i et historisk perspektiv, at det i dag er et stort sprik mellom hva forskning har vist at kjennetegner god begynneropplæring i lesing og hvordan norske skoler sin praksis er i dag. Hun sier også at det er noe uvisst i hvor stor grad ny kunnskap om lese- og skriveutvikling og lese- og skrivevansker blir ivaretatt i lærerutdanningen, men at dette i større grad ser ut til å bli ivaretatt i dagens lærerutdanning. Videre fremhever hun at det er et særlig sterkt behov for at skolesystemet i større grad både oppdager og tar på alvor tidlige tegn på dysleksi (Halaas Lyster, 2023, s. 167). Også Jørgen Frost, som er en sentral forsker innen dette feltet, påpeker at kommuner med ansvar for skolen bør ta nye grep og at forebygging av dysleksi bør tas mer seriøst enn det som er tilfelle i dag (Frost, 2023, s. 25). Det samme kan trolig også sies om barnehagen. En kan håpe på at en i fremtiden kan bevege seg i retning av å realisere ambisjonen om å ha et lag rundt barna som er tverrfaglig og som kan gi barn den hjelpen de trenger, når de trenger den (Meld. St. 6 (2019-2020), s.78). I denne sammenheng tar denne oppgaven til ordet for at logoped er bør være en sentral og stabil del av dette laget.

# Referanser

- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust\\_sprakstimulering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf)
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2007). *Forebyggende innsats for barn og unge* (Rundskriv Q-16/2007). Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barn-og-ungdom/forebyggende\\_rundskriv\\_q-16-2007.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barn-og-ungdom/forebyggende_rundskriv_q-16-2007.pdf)
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder- med etikk og statistikk*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademiske.
- Bishop, D. V. M. (2015). The interface between genetics and psychology: lessons from developmental dyslexia. *Proceedings of the Royal Society. B, Biological Sciences*, (1806), 1-8. <https://doi.org/10.1098/rspb.2014.3139>
- Bowyer-Crane, C, Snowling, M.J., Duff, F.J., Fieldsend, E., Carrol, J.M., Miles, J. Gøtz, K., & Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 422-432. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01849.x>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforlaget.



- Caplan, G (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Gyldendal akademisk
- Duff, F.J. & Clarke, P.J. (2011). Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52 (1), 3–12.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x>
- Eggebø, H. (2020). Tematisk analyse-metodeartikkelen som løyser alt. *Helga Eggebø*.  
<https://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyser-alt/>
- Espenakk, U., Frost, J., Klepstad Færevaaag, M., & Horn, E. (2011). Hva er TRAS og hvordan brukes det? I U. Espenakk., E. Horn & M. Klepstad Færevaaag (Red.), *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill*. (s. 9-16). Info Vest Forlag
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1997). The case for early reading intervention. In B. A. Blachman (Red.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (s. 243–264). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1996). *Språkleker: praktisk del*. Oslo: Universitetsforlaget
- Frost, J. (2005) Språkleker-bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen. I A. Håland (Red.), *Leik og læring: grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s.21-23). Universitetet i Stavanger.  
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/cuzsbrDA8zaecFLm5Fb3C6THteh4y1BOoO0JhwF4hxtYwM9MvV.pdf>
- Frost, J. (2020). *Merk språket – skriv og les*. Info Vest Forlag
- Frost, J. (2023). Om formell bokstavkunnskap og funksjonelle språkprosesser. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 69 (1), 22-25.
- Gough, P. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

- Gjems, L. (2016) *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet: på barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Hagtvet, B.E. (2002). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademiske forlag.
- Hagtvet, B.E., Lyster, S.A., Melby-Lervåg, M., Næss, K.A., Hjertland, H.N., Engevik, L.E., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealderen og senere leseferdighet- en metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 76 (1), 36-48.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%201%202011.pdf>
- Haalaas Lyster, S.A. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2.utg.). Cappelen Damm Akademiske
- Halaas Lyster, S.A., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring., K.-A. Næss & R.Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 338-364). Cappelen Damm Akademiske
- Halaas Lyster, S-A. (2023). Lese- og skrivevansker- dysleksi i et historisk perspektiv. I T.L. Dahl, O-A. Holmsen & B.K. Sørland (Red.), *Fra begynnelsen Norsk logopedlag 75 år 1948-2023: Organisasjon og fag* (s. 158-171). Norsk logopedlag.
- Helland, T. Plante. E. & Hugdahl, K. (2011). Predicting Dylexia at Age 11 from a Risk Index Questionnaire at Age 5. *Dyslexia (Chichester, England)*, 17(3), 207-226.  
<https://doi.org/10.1002/dys.432>
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget
- Helland, T. (2015). RI-5. *Kartlegging av 5-åringers risiko for å utvikle dysleksi. Spørreskjema for foresatte og pedagoger*. InfoVest.
- Helland, T (2019). *Språk og dysleksi* (2.utg). Fagbokforlaget
- Hook, P.E., Haynes, C.H. (2017). Reading and Writing in Child Language Disorders. I R.G. Schwartz (Red.), *Handbook of child language disorders* (2.utg., s. 461-480). Routledge.

- Høyen, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg). Gyldendal Akademisk.
- Nergård-Nilssen, T., & Friberg, O. (2022). The Dyslexia Marker Test for Children: Development and Validation of a New Test. *Assessment for Effective Intervention*, 48(1), 23–33. <https://doi.org/10.1177/15345084211063533>
- Karstad, T. (2020). *Kreativ og begrepsbasert skriftspråklæring*. Universitetsforlaget
- Klem, H. & Hagtvet, B. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 64 (4), 12-24.  
[https://portal.styreweb.com/api/files/3570753/VheUwa1\\_FEuRrIZz\\_L5uCW/Logopeden%204-18.pdf?DocLinkId=15809&ref=%2Finformasjon%2Fnyheter%2Fvis%2F%3FT%3DLogopeden%25204-18%26ID%3D26957%26af%3D155%26source%3Dli3c](https://portal.styreweb.com/api/files/3570753/VheUwa1_FEuRrIZz_L5uCW/Logopeden%204-18.pdf?DocLinkId=15809&ref=%2Finformasjon%2Fnyheter%2Fvis%2F%3FT%3DLogopeden%25204-18%26ID%3D26957%26af%3D155%26source%3Dli3c)
- Kleven, T.A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Klinkenberg, J.K. (2016). Dysleksi- forebygging og tidlig intervensjon. *Spesialpedagogikk*, (2), 28-38.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202016.pdf>
- Klinkenberg, J.E. (2017). Lesevansker. Oppsummering av ny forskning. *Tidsskrift for norsk psykologforening* (9), 834-843.  
<https://psykologtidsskriftet.no/node/17022/pdf>
- Klinkenberg, J. E., Skaar Holme, S. & Skaar, E. (2021). STAS for junior, tidlig oppdagelse og tidlig innsats. Artikkel 1. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 67 (2), 26-36.  
[https://portal.styreweb.com/api/files/3499607/R8KTVOPFkEWXo2Kg\\_gJaZA/Logopedi\\_2-21.pdf?DocLinkId=15819&ref=%2Finformasjon%2Fnyheter%2Fvis%2F%3FT%3DLogopedi%25202-21%26ID%3D26968%26af%3D155](https://portal.styreweb.com/api/files/3499607/R8KTVOPFkEWXo2Kg_gJaZA/Logopedi_2-21.pdf?DocLinkId=15819&ref=%2Finformasjon%2Fnyheter%2Fvis%2F%3FT%3DLogopedi%25202-21%26ID%3D26968%26af%3D155)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.  
<https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk
- Kvisgaard, K. (2023). Forord. I T.L. Dahl, O-A. Holmsen & B.K. Sørland (Red.), *Fra begynnelsen Norsk logopedlag 75 år 1948-2023: Organisasjon og fag* (s.5). Norsk logopedlag.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology* (7), 889–914.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- Lyster, S. A. H. (2000). *Språk, lesing og trivsel – en oppfølgingsstudie. Vurdering av predikative faktorer og forebyggende tiltak*. Oslo: Norges forskningsråd
- Melby-Lervåg, M. (2010). Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. *Skolepsykologi* (6), 37- 56.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Effects of Educational Interventions Targeting Reading Comprehension and Underlying Components. *Child Development Perspectives*, 8 (2), 96-100. <https://doi.org/10.1111/cdep.12068>
- Melby-Lervåg, M. (2016, 5.april). Dysleksi og fonologisk bevissthet i barnehagen: hva, hvorfor, hvordan og hvem? *Læringsbloggen*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/fonologisk-bevissthet-og-barnehage--en-veiledende-spraknorm/>
- Melby-Lervåg, M. (2017, 26.januar). Intensivt lesekurs: Hvem, hvordan og hvorfor (og hvorfor ikke). *Læringsbloggen*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/intensivt-lesekurs-hvem-hvordan-og-hvorfor-og-hvorfor-ikke/>

- Meld. St. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St.6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap I barnehage, skole og SFO.* Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meyer Bjerkan, K. (2005). Fonologi. I K.E. Kristoffersen, H. Gram Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk: en grunnbok* ( s.198-221). Universitetsforlaget
- Næss Hjetland, H., Brinchmann, E.I., Scherer, R. & Melby-Lervåg, M. (2017) Preschool predictors of later reading comprehension ability: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13 (1), 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Olvik, L. & Valle, A.M. (2005). *Språksprell i barnehagen og skolen: metodisk og teoretisk veiledning om skriftspråkstimulering og leseopplæring.* Gyldendal akademisk.
- Ottem, E. & Frost, J. (2010) *Språk 6-16. Screeningtest.* Manual III. Statped.
- Ozernov-Palchik, O, & Gaab, N. (2016). Tackling the 'dyslexia paradox': reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 7 (2), 156-176. <https://doi.org/10.1002/wcs.1383>
- Pennington, B. F. (2006) From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition* (2), 385-413.
- Refsahl, V. (2012) *Når lesing blir vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne.* Cappelen Damm Akademiske.

- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties*. [https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/14790/7/00659-2009DOM-EN\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/14790/7/00659-2009DOM-EN_Redacted.pdf)
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (2017). Dyslexia. I R.G. Schwartz (Red.), *Handbook of child language disorders* (2.utg., s. 130-148). Routledge.
- Sikt. (u.å.a). *Informasjon til deltakarane i forskningsprosjekt*. Hentet 07. februar 2023 fra <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>
- Sikt. (u.å.b). *Meldeskjema for personopplysninger I forskning*. Hentet 07. februar 2023 fra <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>
- Snowling, M. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (1), 7-14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Solem, C. (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. Dysleksi Norge. [https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport\\_utredningspraksis\\_2021.pdf](https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf)
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., & Upstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.00>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 976-987. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Torgersen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, (1), 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Sikt (tidligere NSD) sin vurdering av prosjektet

**Vedlegg 4:** Samtykkeerklæring

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv**

### **Vil du delta i masteroppgaveprosjektet**

*Forebygging av dysleksi i barnehage & småskole- et logopedperspektiv*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masteroppgaveprosjekt hvor formålet er å undersøke følgende problemstilling:

*Hvordan kan den logopedfaglige kompetansen bidra positivt inn i arbeidet med å forebygge dysleksi i barnehagen og på 1. og 2.trinn?*

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dette prosjektet ønsker jeg å få en dypere innsikt i hvilke tanker logopeder har omkring forebygging av dysleksi i barnehagen og på 1. og 2.trinn. Jeg er spesielt interessert i hvordan de tenker at den logopedfaglige kompetansen, og det logopedfaglige perspektivet, kan bidra positivt inn i dette arbeidet. Sentrale spørsmål i denne studien er derfor:

*-Hvilke tanker har logopeder omkring primærforebygging (forebygging rettet mot alle barn) av dysleksi i barnehage og på 1. og 2.trinn?*

*-Hvilke tanker har logopeder omkring sekundærforebygging av dysleksi (å avdekke barn som er i risiko for å utvikle dysleksi & å følge disse barna opp) i barnehage og på 1. og 2.trinn?*

*-Hvordan kan den logopedfaglige kompetansen, og det logopedfaglige perspektivet, bidra positivt inn i arbeide med primærforebygging av dysleksi i barnehagen og på 1. og 2.trinn?*

*-Hvordan kan den logopedfaglige kompetansen, og det logopedfaglige perspektivet, bidra positivt inn i arbeidet med sekundærforebygging av dysleksi i barnehagen og på 1. og 2.trinn?*

*-Hvordan kan logopeden bidra i arbeidet med å ivareta barn i risiko i overgangen mellom barnehage og småskole?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU – institutt for språk og litteratur, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I denne studien skal jeg intervju 3 logopeder som har erfaring på feltet: lese- og skrivevansker- og som jobber med dette i det daglige. Du får spørsmål om å delta i denne studien fordi du oppfyller disse kriteriene.



### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du deltar på et intervju som vil finne sted i november 2022. Vi blir sammen enige om intervjuet gjennomføres fysisk eller digitalt. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet slik at jeg kan gjøre det om til et skriftlig format i etterkant. Gjennomføringen av intervjuet vil ta ca. 1 time, og vi blir sammen enig om eksakt tid og sted. Det er fint om du har anledning til å sette av noe lenger tid for å unngå å måtte avslutte midt i et spennende tema, dersom vi nærmer oss én time. I intervjuet vil du få spørsmål knyttet til følgende hovedtema:

- primær- og sekundærforebygging av dysleksi i barnehagen og på 1. og 2.trinn
- logopedens tanker om hvordan den logopedfaglige kompetansen, og det logopedfaglige perspektivet, kan bidra positivt inn i dette arbeidet
- ivaretagelse av barn i risiko i overgangen mellom barnehage og småskole

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg (Grethe Seim), samt mine veiledere ved NTNU: Heidi Gilstad & Hilde Terese Wahl, er de eneste som vil ha tilgang til opplysninger om deg så lenge prosjektet varer.
- Opplysninger lagres på forsvarlig og sikker måte. Lydopptaket fra intervjuet vil bli lagret på en kryptert server ved NTNU, og alle personopplysninger anonymiseres gjennom hele prosjektet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data.
- I den ferdige masteroppgaven vil jeg bruke enkelte sitat, men alle opplysninger om deltakerne vil bli anonymisert.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når masteroppgaveprosjektet avsluttes?**

Alle data fra intervjuet vil bli slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, senest innen utgangen av september 2023.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg på tlf. 99108683 eller på e-post: [grethebs@stud.ntnu.no](mailto:grethebs@stud.ntnu.no). Det er også mulig å kontakte min hovedveileder Heidi Gilstad: [heidi.gilstad@ntnu.no](mailto:heidi.gilstad@ntnu.no), eller vårt personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen, tlf. 930 79 038.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

### **Samtykke**

Hvis du ønsker å stille opp til intervju, ber jeg deg om å signere samtykkeerklæringen, og returnere den til meg.

Med vennlig hilsen

Grethe Seim  
(masterstudent)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Innledning

- takke for at hen vil delta!
- Gjenta *arbeids*problemstillingen
- Avklaringer knyttet til begrepet forebygging, samt primær og sekundærforebygging
- gjenta viktige deler av infoskrivet – du kan trekke samtykke når som helst
- Det er dine tanker og opplevelser jeg er ute etter, ingen svar er gale

<b>Bakgrunn</b>	Arbeidssted Arbeidserfaring som logoped	<b>Kan du fortelle meg litt om jobben din, og din arbeidserfaring som logoped?</b> Stilling, arbeidsoppgaver, m.m.	
<b>Primærforebygging</b>  <i>Hvilke tanker har logopeder omkring primærforebygging av dysleksi i barnehage og på 1.trinn, og hva tenker de at bør vektlegges i dette arbeidet?</i>	<i>Generelle tanker om dette, hva bør vektlegges</i>  <b>Logopedfaglig perspektiv og bidrag</b>  <b>Konkret bidrag i praksis/ ønsketenking om hvordan en logoped kan/bør bidra</b>	<b>Hva er dine tanker omkring hvordan barnehagen bør jobbe med primærforebygging av dysleksi?</b> Utviklingen av barns tidlige skriftsspråklige kompetanse (evt. komme med eksempel på områder) -hva <b>bør vektlegges?</b>  <b>Er det noe ved det logopedfaglige perspektivet som skiller seg fra barnehagelærers perspektiv på dette- tror du?</b> -hva? - hva er det ved det logopedfaglige perspektivet som kan berike/styrke arbeidet med dette?  <b>Hvordan tenker du at logopeder helt konkret</b>	

		<p><b>kan bidra og støtte opp om barnehagens arbeid med primærforebygging av dysleksi?</b> (ønsketenking- ideelt sett).</p> <p>evt. hvordan bidrar du med dette idag?</p> <p><b>Hva er dine tanker omkring hvordan lærere på 1. trinn bør jobbe med primærforebygging av dysleksi?</b></p> <p><i>Hvordan legge opp begynneropplæringen i lesing og skriving på en slik måte at den favner om alle?</i></p> <p>-hva <b>bør vektlegges?</b> (evt. komme med eksempel på områder)</p> <p>Er det noe ved det logopedfaglige perspektivet som skiller seg fra en lærere sitt perspektiv på dette-tror du? hva? - hva ved det logopedfaglige perspektivet kan bidra inn?</p> <p>På hvilke måte tenker du at logopeder helt konkret kan bidra og støtte opp om 1.klasselærere sitt arbeid med primærforebygging av dysleksi? (ønsketenking- ideelt sett). /Hvordan bidrar du idag?</p>	
--	--	---	--

<p><b>Sekundærforebygging A</b></p> <p><i>Avdekke risiko</i></p> <p><i>Hvilke tanker har logopedene omkring sekundærforebygging i barnehage og på 1. trinn, og hva tenker de at bør vektlegges i dette arbeidet?</i></p>	<p>Generelle tanker om dette, hva bør vektlegges</p> <p><b>Logopedfaglig perspektiv og bidrag</b></p> <p><b>Konkret bidrag i praksis/ ønsketenking om hvordan en logoped kan/bør bidra</b></p>	<p>Hva er dine tanker omkring det å avdekke risiko for dysleksi?</p> <p>Hvordan tenker du at en bør jobbe med dette i bhg? (spørreskjema, direkte testing av barn o.l.)? Rutiner...</p> <p>Er det noe ved det logopedfaglige perspektivet som skiller seg fra en bhglærer sitt perspektiv på dette-tror du? hva? - hva ved det logopedfaglige perspektivet kan bidra positivt inn?</p> <p>På hvilke måte tenker du at logopedene helt konkret kan bidra og støtte opp om bhg sitt arbeid med dette? (ønsketenking-ideelt sett).</p> <p>Hvordan tenker du at en bør jobbe med å avdekke risiko for dysleksi på 1. trinn? (spørreskjema, direkte testing av barn o.l.)? Rutiner...</p> <p>Er det noe ved det logopedfaglige perspektivet som skiller seg fra en førsteklasse lærer sitt perspektiv på dette-tror du? hva?</p>	

		<p>- hva ved det logopedfaglige perspektivet kan bidra positivt inn?</p> <p>På hvilke måte tenker du at logopeder helt konkret kan bidra og støtte opp om småskolen sitt arbeid med dette? (ønsketenking- ideelt sett, hvis du kunne bestemme organisering).</p>	
<p><b>Sekundærforebygging B</b> <i>Oppfølging av barn som er i risiko for å utvikle dysleksi</i></p>	<p>Generelle tanker om dette, hva bør vektlegges</p>	<p>Hva er dine tanker omkring oppfølging av barn som er i risiko for å utvikle dysleksi i barnehagen?</p>	

<p>Hvilke tanker har logopedene omkring sekundærforebygging i barnehage og på 1. trinn, og hva tenker de at bør vektlegges i dette arbeidet?</p>	<p><b>Logopedfaglig perspektiv og bidrag</b></p> <p><b>Konkret bidrag i praksis/ ønsketenking om hvordan en logoped kan/bør bidra</b></p>	<p>Hva bør vektlegges/viktig for å gi god hjelp?</p> <p>Er det noe ved det logopedfaglige perspektivet som skiller seg fra en bhlærer sitt perspektiv på dette-tror du? hva?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hva ved det logopedfaglige perspektivet kan bidra positivt inn?</li> </ul> <p>På hvilken måte tenker du at logopedene helt konkret kan bidra i arbeidet med dette i barnehagen? (ønsketenking- ideelt sett).</p> <p>Hva er dine tanker omkring oppfølging av barn, som er i risiko for å utvikle dysleksi, på 1. trinn?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-vektlegging</li> <li>- viktige element i oppfølgingen</li> </ul> <p>Er det noe ved det logopedfaglige perspektivet som skiller seg fra en lærer sitt perspektiv på dette-tror du? hva?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hva ved det logopedfaglige perspektivet kan bidra positivt inn?</li> </ul> <p>På hvilken måte tenker du at logopedene helt konkret kan bidra i arbeidet med dette i småskolen?</p>	
--	---	--	--

		(ønsketenking- ideelt sett).	
<p><b>Ivareta av barn i risiko i overgang mellom barnehage og småskole</b></p> <p><i>Hvordan kan logopeden bidra i arbeidet med å ivareta «barn i risiko i overgangen mellom barnehage og småskole?»</i></p>	<p>Generelle tanker om dette, hva bør vektlegges</p> <p><b><i>Logopedfaglig perspektiv og bidrag</i></b></p> <p><b><i>Konkret bidrag i praksis/ønsketenking om hvordan en logoped kan/bør bidra</i></b></p>	<p>Hva er dine tanker omkring hvordan en bør ivareta barn i risiko i overgangen mellom barnehage og småskole?</p> <p>Er det noe ved det logopedfaglige perspektivet som skiller seg fra barnehagelærer og småskolelærer sitt perspektiv på dette- tror du? hva? - hva ved det logopedfaglige perspektivet kan bidra positivt inn?</p> <p>På hvilken måte tenker du at logopeder helt konkret kan bidra inn i dette arbeidet? (ideelt sett)</p>	



--	--	--	--

### **Debrifing**

Evt. oppsummere hovedpunkter hen har gitt meg mer innsikt i → la intervjupersonen få svare

Jeg har ikke flere spørsmål. Er det noe annet du ønsker å si eller spørre om før vi avslutter intervjuet?

### **Etter at lydopptaker er skrudd av:**

Hvordan opplevde du dette?

Evt. be om tillatelse til å bruke innspill som kommer frem etter at lydopptaker er skrudd av

## **Vedlegg 3: Sikt (tidligere NSD) sin vurdering av prosjektet**

### **Vurdering av behandling av personopplysninger**

**Referansenummer**

585307

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

27.09.2022

**Prosjektittel**

Forebygging av dysleksi i barnehage og småskole- et logopedperspektiv

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for språk og litteratur

**Prosjektansvarlig**

Heidi Gilstad

**Student**

Grethe Seim

**Prosjektperiode**

12.09.2022 - 15.09.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Almennelige

**Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2023.

## Kommentar

### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder. TAUSHETSPLIKT Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever/barn.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen -formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål -dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet -lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om

behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## **Vedlegg 4: Samtykkeerklæring**

# **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *forebygging av dysleksi i barnehage og småskole- et logopedperspektiv*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju, og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i september 2023.

### **Kontaktinformasjon**

Telefon: .....

E-post: .....

Dato og signatur:.....

