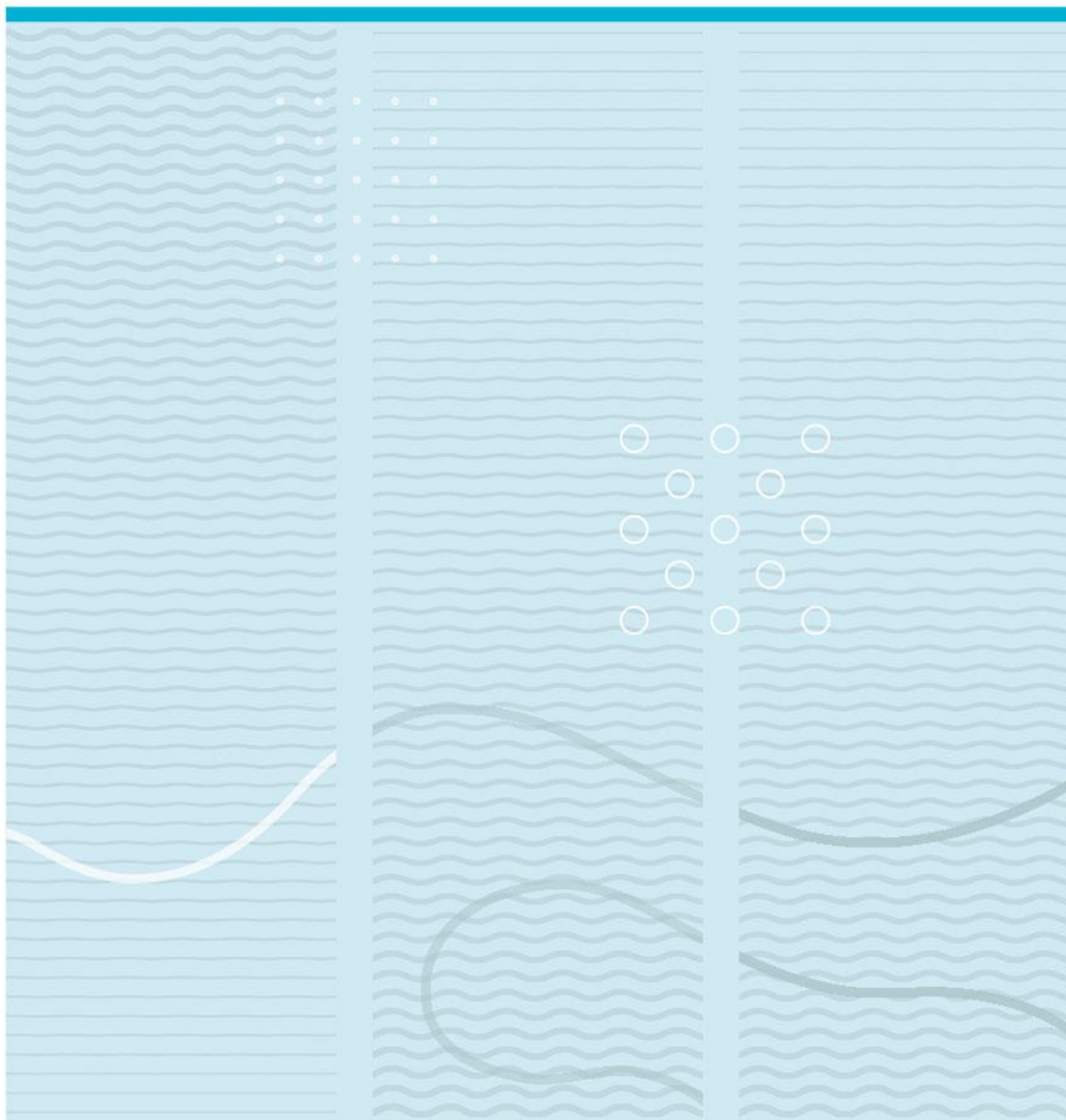


Kathrine Grimstad

Læreres arbeid med tidlig lese- og skrivevansker

Hvordan arbeider lærere i 1.-4.klasse med elever med lese- og skrivevansker?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Kathrine Grimstad

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Lese- og skrivevansker og tidlig innsats er aktuelle temaer i dagens samfunn og behovet for spesialpedagogisk hjelp øker. Selv om mange elever i dag ikke trenger spesialpedagogisk hjelp, er det noen som har behov for tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Formålet med mastergradsavhandlingen var derfor å finne ut hvordan lærere i 1. – 4.klasse arbeider med disse elevene og hvordan de arbeider med tidlig innsats.

Metode:

I denne studien har det blitt benyttet kvalitativt forskningsdesign, hvor data har blitt innhentet ved hjelp av intervjuer. Informantene i studien er lærere i 1.-4.klasse på fire norske barneskoler. Den vitenskapsteoretiske forankringen i studien er hermeneutikk og har blitt benyttet i arbeidet med transkribering, organisering av datamaterialet og gjennom analyse og tolkning av intervjuene.

Funn:

Gjennom arbeidet med denne studien, har det kommet frem at arbeid med elever med lese- og skrivevansker har merkbare variasjoner og arbeid med tidlig innsats er veldig varierende. Lærerne mener de har nok kunnskap om elever med lese- og skrivevansker, men noen av de mener det er lite de får gjort når de ikke har ekstra ressurser til å hjelpe i klasserommet. Lærere er pålagt å gripe inn tidlig og tidlig avdekke de elevene som har vansker og som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, men det virker som om «tidlig innsats» er lettere sagt enn gjort.

Abstract

Reading and writing difficulties and early intervention are highly relevant topics in today's society, and the need for special educational help is increasing. Although many students today do not need special educational help, there are some who need customized training within the standard educational program. The purpose of this master's thesis is therefore to investigate how teachers in the first to fourth grade work with these students, and how they work with early intervention.

Method:

In this study, qualitative research design is applied, and the data has been obtained through interviews. The informants in the study are teachers in the 1st-4th grade at four Norwegian primary schools. The scientific theoretical foundation of the study is hermeneutics, and has been used in the work of transcribing, organizing data material and through analysis and interpretation of the interviews.

Findings:

Throughout this study, it has become evident that work with pupils with reading and writing difficulties has noticeable differences, and that efforts of early intervention is very variable. Teachers feel confident they have sufficient knowledge about pupils with reading and writing difficulties, but believe there is little to be done without additional help and resources in the classroom. Teachers are required to intervene early, in order to identify students with difficulties, and those who do not get sufficient benefit of the regular education. It seems however, early intervention is easier said than done.

INNHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG..... | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| FORORD..... | 7 |
| 1 INNLEDNING | 8 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA..... | 8 |
| 1.2 AKTUALITET..... | 9 |
| 1.3 LESE- OG SKRIVEVANSKER..... | 10 |
| 1.4 FORSKNINGSOVERSIKT | 13 |
| 1.5 PROBLEMSTILLING | 15 |
| 1.6 OPPBYGGING AV OPPGAVEN | 16 |
| 2 TEORI | 17 |
| 2.1 SPESIALPEDAGOGIKK..... | 17 |
| 2.1.1 <i>Forholdet mellom allmenn- og spesialundervisning.....</i> | <i>17</i> |
| 2.1.2 <i>Holdninger til spesialundervisning.....</i> | <i>18</i> |
| 2.1.3 <i>Effekt av spesialundervisning</i> | <i>19</i> |
| 2.1.4 <i>Klasseromsinteraksjon.....</i> | <i>19</i> |
| 2.2 TIDLIG INNSATS, TILPASSET OPPLÆRING OG FOREBYGGING..... | 21 |
| 2.2.1 <i>Tidlig innsats.....</i> | <i>21</i> |
| 2.2.2 <i>Tilpasset opplæring (TPO).....</i> | <i>22</i> |
| 2.2.3 <i>Forebygging</i> | <i>22</i> |
| 2.3 LESING OG SKRIVING | 23 |
| 2.3.1 <i>Leseutvikling</i> | <i>23</i> |
| 2.3.2 <i>Skriveutvikling.....</i> | <i>25</i> |
| 2.3.3 <i>Lesekurs</i> | <i>26</i> |
| 2.4 MESTRING OG MOTIVASJON | 27 |
| 2.4.1 <i>Mestringsforventning</i> | <i>27</i> |
| 2.4.2 <i>Motivasjon.....</i> | <i>28</i> |
| 2.5 SAMARBEID MED HJEMMET | 28 |
| 3 METODE | 30 |
| 3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING | 30 |
| 3.1.1 <i>Hermeneutikk</i> | <i>30</i> |
| 3.1.2 <i>Førforståelse.....</i> | <i>31</i> |
| 3.2 FORSKNINGSDESIGN..... | 32 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.3 | DATAINNSAMLINGSPROSESSEN | 33 |
| 3.3.1 | <i>Utvalg</i> | 35 |
| 3.3.2 | <i>Intervjuguide</i> | 35 |
| 3.4 | DATABEHANDLINGSPROSESSEN | 36 |
| 3.4.1 | <i>Transkribering</i> | 36 |
| 3.4.2 | <i>Organisering og analyse av data</i> | 37 |
| 3.5 | TROVERDIGHET, PÅLITELIGHET OG OVERFØRBARHET | 38 |
| 3.6 | ETISKE RETNINGSLINJER | 40 |
| 4 | ANALYSE | 42 |
| 4.1 | LÆRERENS BUDSKAP..... | 42 |
| 4.2 | TIDLIG INNSATS | 45 |
| 4.3 | LESING OG SKRIVING | 47 |
| 4.3.1 | <i>Inkludering, motivasjon og mestring</i> | 51 |
| 4.3.2 | <i>Foreldresamarbeid</i> | 53 |
| 5 | DRØFTING | 56 |
| 5.1 | PÅ HVILKEN MÅTE FORHOLDER LÆRERNE SEG TIL ELEVER MED LESE- OG SKRIVEVANSKER?..... | 56 |
| 5.1.1 | <i>Håpløshet</i> | 58 |
| 5.1.2 | <i>Motivasjon og mestring</i> | 59 |
| 5.2 | HVILKE VURDERINGER LEGGER LÆRERNE TIL GRUNN FOR TIDLIG INNSATS OG TILPASSET OPPLÆRING?..... | 60 |
| 5.3 | HVILKE METODER BENYTTET LÆRERNE I DEN BEGYNNENDE LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN? | 62 |
| 5.3.1 | <i>Leseopplæringen</i> | 62 |
| 5.3.2 | <i>Skriveopplæringen</i> | 64 |
| 6 | KONKLUSJON OG AVSLUTNING | 66 |
| | REFERANSER | 68 |

Forord

To intensive år på masterutdanningen i pedagogikk – med spesialisering i spesialpedagogikk er nå over. Det har vært utrolig lærerikt og det hele avsluttes nå med en masteroppgave som har vært krevende, men også veldig spennende. Takk til Universitetet i Sørøst-Norge og flinke forelesere som har bidratt til spennende forelesninger og lagt til rette for at dette har blitt to lærerike år.

Jeg gikk rett over på masterutdanning fra bachelor, og det har vært fem spennende år. Jeg må takke mine medstudenter som jeg har studert med i disse fem årene, det har vært fint å ha noen å sparre med når ting har stått fast – og en ekstra takk til Lena, det hadde ikke vært det samme uten deg.

Jeg må takke min veileder Ingrid Reite Christensen, førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, for alle tilbakemeldinger, og nyttige og utfordrende innspill til oppgaven. Takk!

Takk til mine foreldre og svigerforeldre for barnepass, det hadde ikke gått hvis ikke dere hadde stilt opp så mye som dere har gjort. Evig takknemlig! Min kjære søster, takk for at jeg har kunnet ringe deg for å klage, få tips og hjelp gjennom hele prosessen. Sist men ikke minst, må jeg takke kjæresten min som har holdt ut med meg i disse fem årene – og kanskje aller mest det siste året, hvor det kom en liten baby i tillegg. Du er enestående!

Tønsberg, 31.05.2019

Kathrine Grimstad

1 Innledning

Elever begynner på skolen med store variasjoner i de delferdighetene som har betydning for lesing og skriving. Variasjonene kan være at noen elever kan flere bokstaver, kan koble lyder til bokstaver og noen kan avkode noen ord, mens andre har lite eller ingen bokstavkunnskap når de starter på skolen (Lundetræ & Walgermo, 2014).

Mellom 5 og 10 prosent av Norges befolkning har en form for lese- og skrivevanske. Det er så mye som opp til tre i hver klasse eller hver tiende person i samfunnet generelt. Det snakkes mye om at det er så mange elever som dropper ut av videregående skole, behovet for spesialpedagogikk øker og «det må jobbes med tidlig innsats». Dette er temaer som har vekket min interesse og jeg har nok blitt mer interessert gjennom denne prosessen. Selv om interessen min lenge har vært på de elevene som dropper ut av videregående, så har jeg valgt å fokusere på de minste på skolen. For det er nettopp der det hele starter.

Videre i dette kapittelet skal jeg gjøre rede for aktualitet rundt temaet og begrunnelse for valg av tema. Deretter kommer jeg inn på lese- og skrivevansker før jeg til slutt viser til tidligere forskning, presenterer problemstillingen og beskriver oppbyggingen av oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Hvert år begynner ca. 60 000 barn i 1.klasse – og de står der første dagen, med kroppen full av sommerfugler og en iver etter å lære nye ting. Likevel tar det ikke mange ukene før det er noen som ikke henger helt med og som ikke klarer å følge de andre i klassen. Det er her min motivasjon for denne oppgaven kommer frem. *For* en oppgave lærere i skolen har og *for* en forferdig følelse hos disse elevene. Det er mange elever som allerede noen uker inn i 1.klasse føler på mislykkethet og mangel på mestring, men samtidig så er det noen av de som aldri får den hjelpen de skal. I stortingsmelding nr. 16

står det: (...) i skolen vil noen elever stå i fare for å bli hengende etter i læring og mestring. Det finnes en rekke effektive tiltak som bidrar til å lede utsatte barn og unge tilbake i et godt læringsløp. Felles for disse tiltakene er at de både er mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende jo tidligere de settes inn. Det beste man kan gjøre for å forebygge marginalisering er å hjelpe tidlig, når mulighetene fortsatt er mange og motivasjonen ikke er svekket av nederlag (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Det kommer tydelig frem at det er viktig med tidlig innsats for å forebygge og/eller veilede elever ut av «fallgraven».

1.2 Aktualitet

I dette kapittelet skal jeg vise til aktualiteten rundt lese- og skrivevansker. Det gjør jeg ved å vise til opplæringsloven og Dysleksi Norge.

I dagens samfunn er man helt avhengig av å ha gode lese- og skriveferdigheter. Uavhengig av yrke man velger seg, krever det lese- og skrivekompetanse. Ifølge Dysleksi Norge har 50 % av de som står utenfor arbeidslivet lesevansker.

Jeg har møtt en del mennesker opp igjennom som har fortalt at de har en lese- og skrivevanske eller dysleksi, men som ingen av dem fant ut av før de gikk på videregående eller høyere utdanning. Fellesnevneren for de jeg har snakket med er at de forteller hvordan de gjennom hele utdanningsløpet har trodd at de har vært «dumme». Uansett hvor mye de har lest og studert, har de ikke fått gode karakterer og aldri opplevd mestring på skolen. Man vet i dag at frafallet fra videregående skole har økt og man vet at manglende kunnskap fra grunnskolen er en stor faktor for om elever gjennomfører hele utdanningsløpet. Jo tidligere elever med lese- og skrivevansker blir oppdaget – jo enklere blir det å fullføre utdanningsløpet. Dysleksi Norge skriver følgende:

«Allerede i barnehagen er det mulig å identifisere om et barn har risiko for å utvikle dysleksi, og i tidlige skoleår kan dysleksi diagnostiseres. Fra og med 4.

trinn har lesingen blitt et redskap. Da blir utfordringer enda tydeligere. På dette tidspunktet må elever som har dysleksi, få kompensere med datahjelpemidler. De må derfor være utredet i løpet av 2. og 3. trinn og gjøre seg kjent med hjelpemidlene, slik at disse er en funksjonell støtte for elevene når læringstrykket øker» (Dysleksi Norge, 2017).

Skal vi gjøre det Dysleksi Norge sier, er vi nødt til å komme tidlig i gang med å oppdage, kartlegge og utrede elever. Likevel finnes det hårfine grenser for hvor tidlig og hvor mye man skal legge i det før man har grunnlag for å kartlegge elevene. Man er nødt til å ta med i betraktning at barn utvikler seg ulikt og at noen bruker lenger tid på å tilegne seg lese- og skrivekompetanse enn andre, uten at det er en lese- og skrivevanske der. Dette betyr likevel ikke at man skal vente for lenge, for § 1-4 i opplæringsloven sier noe om tidlig innsats på 1. til 4. trinn: «På 1. til 4. årstrinn 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 forventet progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning. (opplæringslova)».

Dette setter krav til lærere og skolene, fordi elevene har krav på tilpasset opplæring. Når så mange som 20% av de som går ut av skolen, som er over en million nordmenn, har generelle lesevansker, må vi sette inn støtet for å hjelpe disse på best mulig måte. Jeg lurer på hvordan leseopplæringen foregår på småskolen og hva lærere gjør for å forebygge at elever får lese- og skrivevansker.

1.3 Lese- og skrivevansker

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for lese- og skrivevansker, som er det overordnede temaet for denne oppgaven. Jeg skal gå gjennom hva lese- og skrivevansker er og hva ordavkodning og leseforståelse er. Først skal jeg vise til et utsagn fra en jeg har kalt Emilie – som ikke ble utredet før hun var voksen og hva det har gjort med henne.

«Jeg kommer aldri til å komme på samme nivå som alle andre. I så fall må jeg jobbe mye hardere for å komme meg dit. Det mest sårende er når folk sier «jo, herregud – du er jo smart du, du er jo på samme nivå som alle andre» - men så vet jeg at jeg innerst inne at det ikke er sånn» - Emilie, 26

Emilie har dysleksi og fikk ikke diagnosen før hun begynte på høgskole, hvor hun selv tok ansvar for å bli utredet. Hun fortalte meg også at «det går så veldig på selvfølelsen, det er det som er vondt». Dette viser så tydelig at det er helt essensielt at vi begynner å oppdage disse elevene så tidlig som mulig.

Når man stadig mislykkes med lese- og skriveforsøkene og eleven møter på det ene nederlaget etter det andre, blir motivasjonen borte og den lese- og skrivegleden som er drivkraften for utviklingen forsvinner, og blir det vanskelig å opprettholde selvbildet og troen på at *dette skal jeg klare*. Grunnen til at noen får lese- og skrivevansker kan være mange, men ofte relateres det til barnets «iboende» og medfødte egenskaper og utviklingsmessige betingelser. Likevel betyr det ikke at sosialpsykologiske og pedagogiske forklaringsmodeller og innfallsvinkler er mindre viktige. Det miljøet barnet er en del av, både i hjemmet og på skolen, vil på ulike måter påvirke det grunnlaget som legges for en skriftspråksutvikling, og det vil på ulike måter påvirke utviklingen.

I følge Lyster (2012) så sier man at et barn har lese- og/eller skrivevansker når det ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut i fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen det har fått. I dag er barn 6 år når de begynner i 1. klasse og det er klart at det da vil være ulike forutsetninger barna kommer med til skolebenken. Disse ulike forutsetningene vil følge barna hele skolegangen, men vil i ulik grad hindre de. Lese- og skrivevansker kan vises på mange måter, og både symptomer og årsaker kan være mange. Ofte er det to typer vansker en først og fremst møter på: ordavkodning og leseforståelsesvanske.

Ordavkodning handler om å omkode grafiske tegn til ord. Hvor det går ut på å forstå det alfabetiske systemet av sammenhenger mellom bokstaver eller bokstavsekvenser i skrevne ord, og fonemer i talte ord. Noen bruker begrepet ordgjenkjenning som også

kan kalles ortografisk avkoding og noen bruker ordavkoding knyttet mot å lydere seg gjennom et ord som også kan kalles fonologisk avkoding. Leseforståelsesvansker handler om i hovedsak å ha vansker med å forstå det man leser, samtidig som ordavkodingen er på høyde med hva som forventes for alderen. Noen elever kan ha leseforståelsesvansker som en sekundær vanske, for eksempel elever med dysleksi, fordi deres dårlige avkoding og lave lesefart påvirker leseforståelsen. For andre kan leseforståelsesvanskene være en primærvanske, det kan være barn med dårlig utviklet språk eller barn med dårlig ordforråd. Disse vil kunne få spesielle vansker med blant annet leseforståelsen (Lyster, 2012).

Gough og Tunmer (1986) leseformel «The simple view of reading» har fått mye støtte innenfor leseforskningsfeltet, fordi den forklarer mye av den forskjellen som er mellom lesernes leseferdighet:

Leseferdighet = avkoding X lytteforståelse

Med denne formelen betyr det at både dårlig avkoding og dårlig lytteforståelse kan gi dårlig leseforståelse. Lyster (2012) forklarer lytteforståelse med den forståelsen et barn har av det muntlige språket. Lytteforståelse kan avhenge av mange faktorer, som oppmerksomhet og sosial kompetanse – og man kan si at lytteforståelsen først og fremst baseres på barnets språklige kompetanse. Lyster (2012) mener man må vurdere denne formelen som en forenklet modell for lesing da den ikke forklarer de forskjellene man finner mellom leseres leseforståelseskompetanse. Både motivasjon og evne til å bruke ulike leseforståelsesstrategier er viktige faktorer som påvirker leseforståelsen (Lyster, 2012).

Morton og Frith (1995) beskriver leseforståelsesvansker som semantiske bearbeidingsvansker. Det handler om vansker med å forstå de enkelte ordene i en tekst, med å forstå den meningen ord får når de går sammen med sammensatte ord, eller vansker med å forstå hvordan setningskulturen skal tolkes og hvordan tekstelementene henger sammen (Lyster, 2012).

Høien & Lundberg (2012) sier at for å lese med forståelse er det ikke nok å kunne avkode ord raskt og automatisk. For å ha en fremgangsrik tolkning av teksten mener de at den syntaktiske kompetansen er viktig. Barns syntaktiske utvikling er ikke ferdigutvikling når de starter på skolen og det er vanlig at de møter syntaktiske konstruksjoner i skriften som avviker fra den språksyntaksen de er vant med. Mange skriftspråklige setninger stiller krav til korttidsminne, også kalt arbeidsminne, noe som kan være vanskelig for elever med en lese- og skrivevanske for eksempel. Høien og Lundberg (2012) trekker også inn begrepsforståelse som en viktig forutsetning for leseforståelsen. Elever med lesevansker har ofte et dårligere ordforråd enn normallesere. Dette henger ofte sammen, da elever med lesevansker ikke leser like mye som normallesere. Som resultat av lite lesing, vil de ikke få med seg så mange av de lavfrekvente ordene som brukes mer i tekster enn på TV eller den hverdagslige samtalen (Høien & Lundberg, 2012, s.134).

1.4 Forskningsoversikt

I denne delen skal jeg gjøre rede for tidligere forskning på temaet. Det er forskning som er inne på noe av det samme som denne studien handler om og jeg mener de er til hjelp for å belyse problemstillingen min senere i oppgaven.

Svenske og Norske læreres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring:

I denne forskningen er det blitt sendt ut en spørreundersøkelse til 471 lærere i Norge og Sverige, for å undersøke deres forventninger om å mestre elevtilpasset leseopplæring. På tross av små forskjeller i utdanningsnivå, så hadde svenskene høyere grad av «self-efficacy» enn nordmennene- altså troen på at man kan mestre en oppgave. Funnet deres fra denne forskningen, viste at lærerne som hadde minst praksiserfaring – hadde lavest mestringsforventning om å kunne tilpasse leseopplæringen til den enkelte. De mente derfor at det burde være mer fokus på dette i lærerutdanningen – både i Norge og Sverige. (Andreassen & Reichenberg, 2018)

Motivation for reading within the first year of formal reading instruction:

I denne forskningen er det forsket på motivasjon for lesing i 1.klasse med formell leseinstruksjon. De undersøkte dynamikker av motivasjon for lesing og det å lære seg å lese ved skolestart og ved slutten av 1.klasse. De utforsket også ulike effekter av økning i leseferdighet og tidlig innsats, hos elever som er i fare for å få lesevansker. Funnet var at etter noen uker inn i det nye skoleåret, har de «svakeste leserne» mye mindre oppfattelse av seg selv som en *leser* enn de elevene som er «sterke lesere». Likevel så fant de ut av at interesse for lesing, har stor betydning for oppfattelsen av seg selv som leser, uavhengig av ferdighetsnivå. Det vil si at det er utrolig viktig med god oppfattelse av seg selv som leser og interesse for lesing. (Walgermo, 2018).

Tidlig innsats i skole og barnehage: forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp:

Målet med denne forskningen var å finne ut av hvilke forutsetninger som ligger til grunn for ulike måter tidlig innsats kan forstås på innenfor en pedagogisk kontekst. Hovedfunnet i denne avhandlingen er at tidlig innsats kan ses i lys av to kulturhistoriske tradisjoner – den angloamerikanske education-tradisjonen (fokus på at barna skal bli samfunnsnyttige borgere, og at skolesystemet på en mest mulig effektiv måte produserer disse) og den kontinentale pädagogikk-tradisjonen (pedagogikken i den kontinentale tradisjonen legger vekt på å skulle danne og utvikle den enkelte, gjøre de «menneskelige»), og at disse bygger på ulike forutsetninger og forståelser for målet med opplæring, som har hatt direkte konsekvenser for hvordan tidlig innsats blir forstått og håndtert i pedagogisk teori og praksis (Vik, 2015).

Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikers, skolelederes og læreres handlingsvalg:

Denne studien handler om hvordan prinsippet om tilpasset opplæring fremstår og håndteres på ulike nivå i utdanningssystemet. Jenssen mener at til tross for at prinsippet om tilpasset opplæring har en lang tradisjon i norsk skole, er den forskningsbaserte kunnskapen vi har om tilpasset opplæring relativt begrenset og begrepsforståelsen svak. Det gis få klare føringer for hvordan tilpasset opplæring skal håndteres og politikerne overlater i stor grad til den enkelte skole å gi tilpasset opplæring et praktisk innhold. Studien viser at spenningen ofte takles ved at disse to

nivåene styrer med sitt uten for mye innblanding: skolelederne administrerer og legger planer, og lærerne underviser. Det synes i studien å være en tendens til at de to nivåene utvikler seg som to selvstendige sfærer med ulik diskurs. Håndtering av tilpasset opplæring i skolen synes dermed å kreve mer enn en tilrettelagt struktur og byråkratiske arbeidsmåter, om skolen skal fremstå med felles strategi (Jenssen, 2012, s. V)

Interaksjon mellom lærere og elever i spesialundervisning: en studie av kvalitet av mediert undervisning:

I denne forskningen var temaet å skulle undersøke interaksjonen mellom lærere og elever i spesialundervisningen – sett i lys av kvalitet av mediert undervisning. Han brukte et analyseinstrument bestående av seks kriterier: fokusering, emosjonsytring, utvidelse, kompetanse, atferdsregulering og annet. Etter mange undersøkelser konkluderte han med at det eksisterte liten grad av forskjeller i kvalitet av mediert undervisning i interaksjonssekvenser mellom lærer- og elevdyader som deltok i spesialundervisning (Nyborg, 2008).

1.5 Problemstilling

Spørsmål om *hva* forskningen skal fokusere på, vil si å utforme en problemstilling. En problemstilling bidrar til både å avgrense og til å gi retningen til det videre arbeidet. Problemstillingen i denne oppgaven er som følgende og det skal bli spennende å drøfte videre:

«Hvordan arbeider lærere i 1.-4.klasse med elever med lese- og skrivevansker?»

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan forholder lærere seg til elever med lese- og skrivevansker?
2. Hvilke vurderinger legger lærerne til grunn for tidlig innsats og tilpasset opplæring?

3. Hvilke metoder benytter lærerne i den begynnende lese- og skriveopplæringen?

1.6 Oppbygging av oppgaven

Del 2 – I denne delen vil jeg redegjøre for relevant teori til oppgaven og til å belyse datamaterialet som jeg har innhentet.

Del 3 – I denne delen vil jeg vise til hvilken metodisk tilnærming jeg har brukt, som er et kvalitativt forskningsintervju. Deretter vil jeg presentere informantene og hvordan utvalget har foregått. Videre skal jeg vise hvordan bearbeidingen av datamaterialet har blitt gjort – samt hva jeg har gjort for å sikre påliteligheten og troverdigheten i undersøkelsen. Avslutter kapitlet med forskningsetiske refleksjoner.

Del 4 – I denne delen vil jeg analysere datamaterialet jeg har innhentet fra intervjuene.

Del 5 – I denne delen vil jeg drøfte datamaterialet opp mot det jeg tidligere i oppgaven har presentert av relevant teori.

Del 6 – i denne delen vil jeg oppsummere og se oppgaven opp mot problemstillingen.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg først se på barns leseutvikling og skriveutvikling, før jeg går inn på metoder som blir brukt i undervisning. Til slutt vil jeg komme inn på motivasjon.

2.1 Spesialpedagogikk

I følge Rygvold og Ogden (2017) kan spesialpedagogisk praksis være et supplerende, komplementært eller overlappende tillegg til ordinær pedagogisk praksis i skolen (Rygvold & Ogden, 2017, s. 12). De legger frem at det er noen åpenbare vansker hos elever, som trenger undervisningsstrategier ordinære lærere ikke behersker. Det kan være elever med synsvansker, utviklingshemming, elever med behov for tegnspråk eller andre vansker som behøver mer hjelp enn hva en lærer klarer i et klasserom. Likevel er det elever med andre spesialpedagogiske behov, og disse trenger også god undervisning. Tidligere ble spesialundervisning sett på som undervisning i egne skoler, klasser eller grupper, men i dag forsøker man å hjelpe elevene der de er. I følge Rygvold og Ogden (2017) har prinsippet om inkluderende undervisning vist frem hvor viktig det er at elever opplever å høre til i sin ordinære klasse (Rygvold & Ogden, 2017, s. 13). Hausstätter (2012) forklarer at spesialundervisning er *i noe og sammen med noe*, og ikke minst er spesialundervisning *del av noe*. Hvor *noe* er den generelle undervisningen og målsettingen om å tilby en god og likeverdig opplæring til alle (Hausstätter, 2012, s. 12).

2.1.1 Forholdet mellom allmenn- og spesialundervisning

Hausstätter (2012) mener at det ikke finnes noe tydelig skille mellom god spesialundervisning og god generell undervisning, men at det er et viktig skritt på veien mot en god (spesial)undervisning (Hausstätter, 2012, s. 12). Det er store variasjoner i en klasse og det fordrer en bred kompetanse hos lærere. Hausstätter (2012) mener det er viktig å utvikle ulike kompetanseområder hos lærere, da det ikke kan forventes at én «type» lærer skal kunne håndtere «alle typer» elever.

Hausstätter (2012) viser til Tangen (2008) som beskriver det spesialpedagogiske området på denne måten:

«Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (Hausstätter, 2012, s.27)

Det kommer frem i denne beskrivelsen at spesialpedagogikken fokuserer på mange ulike områder. Det viktigste i spesialpedagogikken handler om den som mottar undervisningen – som også er det viktigste i allmennpedagogikken. Det er heller ikke noe forskjell mellom de generelle didaktiske prinsippene for undervisning i de to retningene. Med andre ord, de pedagogiske prinsippene som gjelder for det allmennpedagogiske tilbudet, er like relevant for det spesialpedagogiske – og omvendt.

Ofte skjer spesialundervisning utenfor klasserommet, noe som i følge Hausstätter (2012) er dominerende i norsk skole. Ved å forstå spesialundervisning og allmennundervisning som to motpoler, vil det bli et konkurrerende tilbud – et «enten eller»-tilbud. God spesialundervisning er avhengig av å kunne bli utført innenfor rammene av den allmenne undervisningen og med faglig kompetanse innen det å kunne organisere og tilrettelegge for et bredt perspektiv på tilpasset opplæring. Samtidig så er det viktig at lærere har kompetanse nok til å kunne ivareta hver enkelt elevs mulighet for å delta i undervisningssituasjonen. På denne måten vil spesialundervisningen og allmennundervisningen utfylle hverandre og skape en «skole for alle» (Hausstätter, 2012, s. 31).

2.1.2 Holdninger til spesialundervisning

Jeg har nå snakket om forholdet mellom spesialundervisning og allmennundervisning. Likevel understreker opplæringsloven forskjellen mellom de, ved å påpeke at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det allmenne undervisningstilbudet, har rett til spesialundervisning. Det vil si at det finnes elever som skiller seg så mye ut fra

normaliteten, at de ikke har nok utbytte av det allmenne undervisningstilbudet (Wilson, Hausstätter & Lie, 2010, s. 75). Derfor må disse elevene eksistere for at spesialundervisningen skal ha sin legitime plass. Elever som mottar spesialundervisning, blir lett tillagt egenskaper og tildelt posisjoner i skolen og samfunnet som gjør at læringsproblemet kan vokse til et sosialt problem. Spesialpedagogikkens historie er nok mye av grunnen til det, men marginaliseringen skyldes også at vi lever i et samfunn med krav til prestisje, vellykkethet og andre identitetsfaktorer – som gjør at fler og fler får rollen som utilstrekkelige og annerledes.

2.1.3 Effekt av spesialundervisning

Det er store forskjeller i effekten og kvaliteten på spesialundervisning, da det har en sammenheng med hvilken kunnskap, holdninger og forståelser som råer ved de forskjellige skoler og kommuner. Wilson (2010) refererer til Egelund og Tetler (2009) som har funnet frem til faktorer i spesialundervisningen som har hatt god effekt. En av disse faktorene er at det er nødvendig med tidlig innsats og forebygging av problemer for å redusere behovet for spesialundervisning. Hun legger også til at det er en økning i behovet for spesialundervisning når elevene kommer opp i høyere klassetrinn, noe som indikerer fravær av tidlig spesialpedagogisk innsats (Wilson et.al., 2010, s.35).

2.1.4 Klasseromsinteraksjon

Kunnskap er et konstruert resultat av dialog og det gjensidige forholdet mellom den som prater og den som lytter, og den som skriver og den som leser. Dysthe (2001) viser til Nystrand mfl. (1997) som snakker om det monologiske og det dialogiske klasserommet. Nystrand mfl. (1997) mener at dialogisk organisert undervisning er det som gir de beste læringsvilkårene. Hvor det handler om at man lærer ved å ha dialog og diskutere. Det er når vi eksternaliserer det vi har lært, som betyr å gjøre om det man lærer om til sitt eget – sammen med alt man har av kunnskap, erfaring – og deretter snakke om det til andre i klassen for eksempel, da har man eksternalisert det man har lært. Ved å ha en dialogisk organisert undervisning, vil elevene ha større utnytte av det

de lærer seg – enn å bare høre på læreren, som man gjør dersom det er monologisk organisert undervisning (Dysthe, 2001, s. 122) Forskjellen på dem, vises slik:

| | Monologisk organisert undervisning | Dialogisk organisert undervisning |
|------------------------------|---|--|
| Paradigme | Lærerstyrt samtale | Diskusjon |
| Kommunikasjonsmodell | Overføring av kunnskap | Omforming av forståing |
| Epistemologi | Objektivisme: Kunnskap er noe gitt | Dialogisme: Kunnskap er noe som blir skapt gjennom interaksjon mellom ulike stemmer |
| Kjelde for verdsatt kunnskap | Lærer og lærebok som autoriteter, ekskluderer den lærende | Inkluderer tolkninger og de personlige erfaringene til den lærende |

Hausstätter (2012) snakker også om viktigheten av dialog i klasserommet. Hvor han snakker om at dialog og engasjement er viktige elementer i relasjonen mellom lærer og elev og for lærerens autoritet. Hvor han trekker frem autoritetsbegrepet på en positiv måte, da det er et nødvendig «fenomen» som må være tilstede i gode læringssituasjoner. Lærere jobber mye med relasjonsbygging i undervisningen sin, og forskning viser at opp mot 30% av forklaringskraften på gode relasjoner mellom lærer og elev kan knyttes til forhold ved lærerens undervisningspraksis. (Hausstätter, 2012, s. 106). Han legger også til at sammenhengen er veldig sterk når det gjelder bruk av mye ros, støtte og oppmuntring i undervisningen. Han sier:

«Relasjonen er ikke bare en forutsetning som må være til stede før læring kan skje, men den både opprettholdes og utvikles gjennom den språklige interaksjonen i klasserommet» (Hausstätter, 2012, s. 107).

Gjennom forskningen Hausstätter (2012) gjorde, kom det frem at gode relasjoner, klasseledelse og fagdidaktisk kompetanse er viktig. Han mener også at ved å ha en godt

fungerende undervisning, med gode relasjoner og dialogisk undervisning – kan det minske behovet for spesialundervisning.

Tidlig innsats skal ivaretas gjennom både i den allmenne undervisningen og gjennom spesialundervisning. For elever som får spesialundervisning, er opplæringstilbudet og læringsutbyttet helt avhengig av begge deler da de ofte har mesteparten av sin undervisning i den allmenne undervisningen. Spesielt for disse elevene er det viktig med tidlig innsats og tilpasset opplæring. Det er det jeg nå skal over til – tidlig innsats og tilpasset opplæring.

2.2 Tidlig innsats, tilpasset opplæring og forebygging

I dette kapitlet skal jeg presentere teori på tidlig innsats, tilpasset opplæring og forebygging.

2.2.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats handler om å tilrettelegge for en god allmenn opplæring slik at man stimulerer og støtter alle elevers læring, og slik at barrierer for læring motvirkes. Det handler om å oppdage de elevene som ikke har tilfredsstillende læringsutvikling, for så å raskt ta fatt på problemet og sette i gang tiltak, uansett hvilket klassetrinn problemene oppstår i.

For at tidlig innsats skal ha noen effekt, mener Bjørnsrud og Nilsen (2012) at det må ligge til grunn et helhetlig perspektiv på tilpasset opplæring – med vekt på samspill mellom allmenn undervisning og spesialundervisning (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 154). Tidlig innsats forstås ofte på to måter – innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, blant annet de første skoleårene, og at man skal gripe inn tidlig når problemer oppstår. I forhold til den første måten å forstå det på, altså innsats på et tidlig tidspunkt – så handler det om forebygging i form av at lærere er *på* fra skolestart. Hvor det da er avgjørende hvordan undervisningen er, som sagt tidligere. Tilpasset opplæring er et avgjørende element i tidlig innsats.

2.2.2 Tilpasset opplæring (TPO)

Bjørnsrud og Nilsen (2011) mener det er nødvendig med allmenn tilpasning av opplæring til alderstrinn og innenfor hvert trinn må det gjøres tilpasninger til den enkelte elev og klasse. Dette er viktig for å kunne gi elever adekvat støtte til læringen. Elevene må ikke bare få tidlig hjelp, men også adekvat hjelp (Bjørnsrud et.al., 2011, s. 54).

Å lære elever til bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier – er et viktig ledd i tilpasset opplæring og i forebygging av vansker, i følge Bjørnsrud og Nilsen (2011). Ved at elevene lærer seg fremgangsmåter de kan bruke i egen læring, og strategier for å planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid – kan det være til stor hjelp, og jo tidligere de tilegner seg dette – jo bedre (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 54). Det gjelder å være i forkant av problemene og ved å bygge opp gode, og avverge negative vilkår for læring kan man muligens forhindre uheldig læringsutvikling. Dette vil gjelde *alle* elever og ikke bare de som ligger i «faresonen» for å utvikle eventuelle lærevansker. Bjørnsrud og Nilsen (2011) viser til Befring (2008) som mener at det trengs både en allmenn og en individuell forebygging, og dermed både system- og individrettede tiltak (Bjørnsrud et.al., 2011, s.53).

2.2.3 Forebygging

En sentral oppgave for den allmenne undervisningen, er forebygging. Ved å tilpasse den allmenne undervisningen, skal målet være å forhindre at barrierer for og vansker med læring skal utvikle seg eller oppstå. Det handler om å være i forkant av problemene og ikke ha en «vent og se holdning». Det vil ikke si at dersom man forebygger, så vil man klare å hjelpe alle elever ut fra vanskene – men man får muligens forhindret de som ligger helt på «grensen». Det vil alltid være noen elever som selv med gode forebyggende tiltak, vil ha behov for spesialundervisning i en eller annen grad.

Bjørnsrud og Nilsen (2012) mener at man kan skjelne mellom tre kategorier som påvirker elevenes skoleresultater i særlig grad:

1. Individuelle eller private ressurser knyttet til familie
2. Kollektive ressurser knyttet til naboskap og vennekrets
3. Lærerinnsats og studiemidler

De legger til at det er den første kategorien som har størst utslag for prestasjoner i skolen. Hvor de elevene som kommer fra hjem med foreldre som har god økonomi og god utdanning, har fordeler fordi de ofte har tilgang på mer materielle ressurser som kan støtte dem i skolearbeidet (Bjørnsrud et al., 2012, s. 156). De mener også at det har med foreldres erfaringer fra skole og utdanning som har en påvirkning på barna, i motsetning til foreldre i lavere sosiale lag – med lav utdanning. Dermed mener de at sosial bakgrunn kan skape forskjeller for barns utdanning relativt tidlig (Bjørnsrud et al., 2012, s. 156).

2.3 Lesing og skriving

I dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn på lesing og skriving i begynneropplæringen.

2.3.1 Leseutvikling

«Kan du lese, Ole Brumm? Spurte hun forsiktig. Det henger to plakater om banking og ringing utenfor døra her, dem har Kristoffer Robin skrevet, kan du lese det som står der? Kristoffer Robin fortalte meg hva som sto på dem og da kunne jeg lese det, sa Brumm.»

Som voksen og lesekyndig er det vanskelig å tenke seg hvordan det er å ikke kunne lese. Det er en selvfølgelighet for de aller fleste voksne å kunne lese. Selv tenker jeg tilbake på leseopplæringen som at jeg lærte meg bokstaver og deretter lærte meg å lese, men det er mer enn som så som ligger bak leseopplæringen. Jeg skal nå gjøre rede for leseutvikling og hvordan vi tilegner oss lesekompetanse.

Ifølge Lyster (2011) er lesing og skriving språklige aktiviteter. Visuelle faktorer og bearbeidingen av visuelle stimuli spiller en rolle når barn skal identifisere eller gjenkjenne bokstaver og ord, men omkoding av skrevet tekst til en meningsfull språklig struktur og omkoding av tanker og ideer til skrevet tekst er først og fremst avhengig av språklige og kommunikative prosesser (Lyster, 2011, s. 40).

Skriftspråket styres av to hovedprinsipper ifølge Lyster (2011): et fonematisk eller alfabetisk prinsipp og et morfematisk prinsipp. Når et barn kan kode bokstaver om til lyder, kan det møte ord det aldri har sett før, og allikevel lese dem hvis det klarer å lage en helhetlig «lydpakke» eller et ord av de bokstavene det har kodet om. Ord som staves lydrett, styres av det fonematiske prinsipp. For hver lyd i talespråket er det korresponderende grafem, det vil si en bokstav eller bokstavfrekvens. I tillegg til å lære bokstav-lyd-forbindelsene skal barn lære at noen lyder skrives på forskjellige måter. Sammenhengen lyden inngår i, kan avgjøre ordets ortografiske form (skjorte, skip, kjelke/kino), eller det kan være «markører» som kort eller lang varighet av vokal som styrer ortografien (kåpe/kopp, hat/hatt). Høien og Lundberg (2003) mener at når barn er i denne fasen av leseutviklingen, er de i det de kaller for den tredje fasen. Høien og Lundberg (2003) mener at leseutviklingen begynner lenge før barnet begynner på skolen, ved at barn er omringet av tekst/bilder overalt og at de tidlig kan kjenne igjen logoer/omgivelser og ut ifra det «skjønne» hvor de er eller hva de skal. Etterhvert som de blir eldre vil barna se på skriften og ikke bare «bildet» - men likevel er ikke bokstavene i seg selv viktige, men de ser på ordene som helhet. De trenger hjelp fra voksne for å forstå hvordan det alfabetiske systemet (Høien & Lundberg, 2003).

Morfologisk kunnskap og bevissthet spiller en sentral rolle for den videre lese- og skriveutviklingen, den utviklingen som finner sted når barnet har knekt koden og skal ta i bruk strategier som gjør det til en stadig bedre leser (Lyster, 2011, s. 41). Morfemer er språkets minste betydningsbærende enhet. Ordet hunder har to morfemer, rotmorfemet hund og flertallsendelsen -er, som forteller at det er snakk om flere hunder. Uvenn har to morfemer, rotmorfemet venn og forstavelsen -u. I dette tilfellet representerer bokstaven u et morfem fordi den er betydningsbærende. Som

forstavelsen til venn endrer dette morfemet ordets innhold til å bli antonymt til venn (Lyster, 2011, s. 41).

Ifølge Lyster (2011) er det mye som tyder på at morfologisk bevissthet fra tidlig skolealder er bra for senere leseforståelse. Hun mener at språklig bevissthet på morfemnivå bør være veldig sentralt både i den grunnleggende leseopplæringen og i det forebyggende arbeidet. Lyster (2011) mener også at den tale- og skriftspråksstimuleringen barnet får i sine første skoleår, legger grunnlaget for den videre utviklingen. Hun legger også til at det ikke handler om mengden av språklig stimulering som avgjør barnets språklige grunnlag for lese- og skriveopplæringen, men hvordan språkstimuleringen foregår.

Høien og Lundberg (2003) derimot legger vekt på at det bør fokuseres på språkets formside, nærmere bestemt lingvistisk bevissthet. Det er for at barnet skal forstå at språket består av ord og at ord kan deles opp i enkeltdeler som kan settes sammen til ord. Høien og Lundberg (2003) mener at denne bevisstheten kan øves på og utvikle seg under leseopplæringen, men at en slik bevissthet er en viktig forutsetning for leseopplæringen (Høien og Lundberg, 2003, s.28). En måte å øve på barns lingvistiske bevissthet er å ha rimeleker, regler og andre språkleker. Høien og Lundberg (2003) mener at det ikke er før de begynner å oppdage språkets formside ved å høre hva ordene begynner- og slutter på, hvordan ord rimer og hva som er igjen hvis man fjerner første bokstaven – at de er i ferd med å knekke den alfabetiske koden.

2.3.2 Skriveutvikling

«Vet du hva dette er? Spurte Tussi. Nei, sa Nasse Nøff. Det er en Åh, sa Nasse Nøff. Nei, ikke en Å, men en A, sa Tussi strengt»

Frith (1985) ser lese- og skriveutviklingen som to prosesser som på ulike måter påvirker hverandre og er avhengig av hverandre (Lyster, 2011, s. 58). Lyster (2011) refererer til Cataldo og Ellis (1988) som fulgte barns lese- og skriveutvikling gjennom deres tre første år på skolen. De fant ut av at det var lite som tilsier at leseutviklingen påvirker skriving,

men barnas skriveutvikling hadde derimot stor påvirkning på deres første leseutvikling. Lyster henviser videre til flere forskere som har funnet ut av at det er en klar sammenheng mellom lese- og skriveutviklingen og at man ikke kan se på disse prosessene som helt uavhengig av hverandre. Skrivning/staving er mye mer avansert enn å lese og mange mener at det derfor er viktig å kunne lese før man skal lære seg å skrive. Lyster (2011) viser til Joshi, Treiman, Carreker og Moats (2008) som snakker om forholdet mellom staving og språkkunnskap, og forholdet mellom staving og lesing i forbindelse med at de henger sammen på grunnlag av at de er avhengig av den samme bakenforliggende språkkompetansen. De forklarer det som at jo bedre en person forstår et ord i bredde og dybde, jo mer sannsynlig er det at han eller hun kan gjenkjenne det (muntlig og skriftlig), stave det, definere det og bruke det på en adekvat måte både muntlig og skriftlig (Lyster, 2011, s. 59-60).

2.3.3 Lesekurs

Lesekurs er en måte å organisere tilpasset opplæring eller spesialundervisning når elever har behov for ekstra opplæring, som ikke blir tilfredsstilt i fellesundervisningen. Et lesekurs er i følge Hagtvedt, Frost & Refsahl (2015) et tidsavgrenset tilbud som omfatter opp til fire elever med betydelige lese- og skrivevansker (Hagtvedt, Frost & Refsahl, 2015, s. 117).

Lesekursene er ofte intensive og kan organiseres med 10 timer ukentlig i 10 uker, fordelt på to sammenhengende timer per dag. Det er også viktig at det er godt planlagt, slik at de kan jobbe med det samme i disse timene som resten av klassen jobber med, slik at de slipper å bekymre seg for at de går glipp av mye i fellesundervisningen.

Det karakteristiske ved lesekursformen er at den er:

1. Intensiv
2. Smågruppebasert
3. Tidsavgrenset
4. Individuelt tilrettelagt
5. Siktet inn mot selvstendigjøring

(Hagtvedt et al., 2015, s. 120).

2.4 Mestring og motivasjon

I dette kapitlet skal jeg gå inn på mestringsforventning, og indre og ytre motivasjon ved Terje Manger og Bjørn Wormnes.

2.4.1 Mestringsforventning

Manger og Wormnes (2015) viser til Bandura (1997) sin sosial-kognitive teori som en av de mest innflytelsesrike teoriene innenfor psykologien. I Bandura sin teori, er begrepet «self-efficacy» veldig sentralt (Manger & Wormnes, 2015, s. 113). Manger og Wormnes (2015) omtaler begrepet som *mestringsforventning* og som handler om hvordan lærte forventninger om å mestre avgrensede oppgaver fører til suksess (Manger et.al., 2015, s.114). De mener at høy forventning til mestring på et område er viktig fordi det motiverer eleven til å prøve seg på fremtidige oppgaver innenfor det samme området, for eksempel lesing. Manger og Wormnes (2015) viser til Bandura (1997) som sier:

«Atferd og handlingsmønstre for det meste er kontrollert av de forventningene en har om hvordan en vil prestere. Jo høyere mestringsforventning det er i en situasjon, jo bedre vil ferdighetene i situasjonen være» (Manger et al., 2015, s. 115).

Det handler om å ha troen på at man innehar den kunnskapen og de ferdighetene som skal til for å klare å mestre den oppgaven som skal gjøres. Ved å ha så mye tro på seg selv, vil heller ikke skuffelsen bli like stor dersom man ikke klarer det. Dersom eleven tenker «nå må jeg ha tenkt litt feil, gjort litt feil – men jeg prøver igjen, skal jo klare dette» så ivaretas selvtilliten også. Troen på egen evne til å mestre, er det grunnleggende i mestringsforventning (Manger et al., 2015, s. 115).

Denne troen på seg selv er helt essensiell for elever i skolen. Skolen og lærere har en rolle som kan velte mestringsforventningene hos elever den ene eller den andre veien. Ved å gi elever såkalte «merkelapper» som lite flinke for eksempel, kan frata dem

oppmuntringen som ligger i forventningen om å kunne prestere og mestre. Tilbakemeldinger som overfører en følelse av kompetanse derimot, øker ikke bare persepsjonen av mestringsforventning – men det påvirker også deres senere valg av vanskelighetsgrad på oppgaver (Manger et al., 2015, s. 129).

2.4.2 Motivasjon

Motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring. Det finnes et teoretisk skille mellom *indre* og *ytre* motivasjon. Indre motivasjon er når motivasjonen kommer innenfra og har ofte rot i egenskaper ved selve aktiviteten fordi den appellerer til nysgjerrighet og utfordrer eller skaper glede. Ytre motivasjon er når motivasjonen er drevet av en belønning eller et mål, utenom selve aktiviteten som skal gjøres. Noen mener at indre motivasjon er et resultat av tidligere ytre motivasjon. Ved at tidligere erfaringer, gjør at man handler som man gjør senere. Manger og Wormnes (2015) viser til Bruner (1960) som antar at når skolekarakterer blir brukt som erstatning for den indre belønningen som ligger i gleden ved læring, er det mulig at læringen vil opphøre så fort det ikke blir brukt karakterer (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). Lyster (2013) referer til Bandura (1986) som ser på motivasjon eller mangel på motivasjon, som et resultat av den forventningen man har til mestring (Lyster, 2013, s. 31). Elever som har lese- og skrivevansker eller andre vansker, har ofte utfordringer i forbindelse med motivasjon. Skolen har derfor en stor oppgave i å tilrettelegge og gi tilpasset opplæring til disse elevene, for å gi dem en mulighet til å lykkes. Lyster (2013) refererer også til Kamil et al. (2008) som påpeker hvor sentralt motivasjonsaspektet er i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker, og de understreker spesielt motivasjonsaspektet i tilknytning til eldre elever som strever med lesingen (Lyster, 2013, s. 33). Det er derfor viktig å avdekke *hva* som kan motivere og engasjere elevene og samtidig finne ut av hva som virker *demotiverende*.

2.5 Samarbeid med hjemmet

Skolen skal, ifølge opplæringsloven, sørge for samarbeid med hjemmet. Et godt samarbeid mellom skole og hjem bidrar til å støtte barnas skolegang og har stor betydning for elevenes læring og sosiale utvikling. Samarbeidet ses på som en

forutsetning for å ivareta grunnleggende rettigheter for både foreldre og barn. Skoler og lærere som ikke legger til rette for et godt samarbeid, bryter med intensjonene i loven. På lik linje kan man si at foreldre som ikke engasjerer seg i barnas skolegang, heller ikke ivaretar sine oppgaver som foreldre på en god måte (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 202). Det er helt nødvendig med et godt samarbeid med hjemmet, for å hjelpe elevene best mulig. Spesielt for elever med vansker. At de hjemme skal jobbe med det samme som på skolen og vite hva som er utfordringene og på hvilken måte man som forelder kan veilede barna.

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg vise hvordan jeg har gått frem for å utforske hvordan lærere arbeider med elever med lese- og skrivevansker og tidlig innsats. Jeg skal først redegjøre for valg av vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign, før jeg skal presentere informantene og beskrive utvalget. Deretter skal jeg beskrive intervjuprosessen og gjøre rede for hvordan analyseprosessen har gått til. Avslutningsvis vil jeg gå inn på studiens forskningsetiske perspektiver.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Det finnes flere ulike vitenskapstradisjoner som har ulike særpreg som skiller de fra hverandre, ulike ontologiske og epistemologiske utgangspunkt. Metoder og teorier har også fordeler og ulemper som avhenger av hva slags kunnskap man er ute etter (Mattsson, 2013, s. !9).

Refleksjoner rundt meningsinnholdet i datamaterialet er sentralt i forskningsprosessen. Fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder. Den vitenskapsteoretiske forankringen man velger seg, har betydning for hva slags informasjon man søker etter og danner utgangspunktet for den forståelsen man som forsker utvikler (Thagaard, 2013, s. 37).

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke hermeneutisk tilnærming. Jeg skal gå nærmere inn på hva det handler om nå.

3.1.1 Hermeneutikk

Ordet hermeneutikk har tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Hermeneutikken har har utfordret påstanden om at en fortolkning noen gang kan være absolutt korrekt eller sann, for det vil fortsatt og uansett være en fortolkning (Nilssen, 2012, s. 72). Hermeneutikk handler om å fortolke

personers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013, s. 41). Opprinnelig var hermeneutikken knyttet til fortolkninger av tekster hvor målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. I denne oppgaven har hensikten med valget av denne tilnærmingen vært at jeg skal finne ut og fortolke hvordan lærere arbeider med elever med lese- og skrivevansker og hvordan de opplever at de anvender/ikke anvender «tidlig innsats». I tillegg fortolke tekstmaterialet fra intervjuene. I følge Thagaard (2013) burde et mål for forskeren være å presentere en «tykk» beskrivelse, som inkluderer utsagn om hva personene som har blitt intervjuet kan ha ment, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har. Så en «tykk» beskrivelse inneholder et meningsaspekt (Thagaard, 2013, s. 41).

Hensikten i oppgaven har vært å gjøre mine tolkninger av informantenes utsagn, sett i lys av kontekstmessige faktorer. Hvor det handler om at man bytter på å ha fokus på helhet og så deler av datamaterialet, for så å se på helheten igjen. Denne vekselvirkningen kalles for den hermeneutiske sirkelen. Det har vært til stor hjelp for meg å sette meg godt inn i materialet og forstå det på best mulig måte – og for å kunne presentere en «tykk» beskrivelse av materialet (Thagaard, 2013, s. 43). Den hermeneutiske sirkelen indikerer at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og min forståelse. Hvordan deler blir fortolket er avhengig av hvordan helheten blir fortolket og vice versa (Nilssen, 2010, s. 73).

3.1.2 Førforståelse

All forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont (Dalen, 2013, s. 16). Dalen (2013) refererer til Gadamer (1984) som ser på førforståelse som viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning (Dalen, 2013, s. 16). I den hermeneutiske tilnærmingen bruker man sin førforståelse når man tolker materialet, og beveger seg i spiralen med å gå «opp og ned» i materialet med nye tolkninger, ny kunnskap og forståelse.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign beskriver retningslinjer for hvordan forskeren tenker seg å utføre prosjektet. Retningslinjene for prosjektet omfatter beskrivelser av *hva* undersøkelsen skal fokusere på, *hvem* som er aktuelle deltakere, *hvor* undersøkelsen skal utføres, og *hvordan* den skal utføres (Thagaard, 2013, s. 55). I kvalitativ forskning er det viktig at designet gir mulighet for fleksibilitet. Fremgangsmåtene må kunne endres på og som forsker må man hele tiden kunne endre på problemstillingen for å passe på at den er relevant i forhold til analysen – slik at det kan føre til interessante resultater.

Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskning i denne studien. Metoden jeg har benyttet har vært intervju. Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å prøve å forstå verden sett med informantens øyne og å få frem deres erfaringer og deres opplevelser av verden, uten vitenskapelige forklaringer. Det som karakteriserer et kvalitativt forskningsintervju er at det er ganske likt «hverdagssamtalen» (Kvale & Birkmann, 2015, s. 20).

Et intervju kan være alt fra telefonintervju, med korte spørsmål – til personlige samtaler over lang tid om en persons liv og opplevelser. Det som uansett er til felles for disse, er at det er en som forteller og en som spør, og lytter (Dalen, 2013, s. 14). I følge Dalen (2013) kan et intervju være helt strukturert, med faste spørsmåls- og svarkategorier, men det kan også bygge på opplysninger som blir samlet inn på en litt mindre formell måte (Dalen, 2013, s. 14).

Innenfor den kvalitative tilnærmingen, brukes ofte begrepet «livsverden». Begrepet knyttes ofte til filosofen Edmund Husserl, men er også brukt innenfor kvalitativ forskning som er tilknyttet ulike fagområder.

«Livsverden handler om personens opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne» (Dalen, 2013, s. 15).

Det kvalitative forskningsintervjuet som kontekst

Til forskjell fra andre former for forskning som forsøker å studere noe utenfor sin egen kontekst – som for eksempel en intelligensstest – mener kvalitative forskere at en eventuell intelligensstest bare kan forstås i sin sammenheng. Dalen (2013) mener at intervjukunnskap er kontekstuell. Det vil si at man i kvalitativ forskning bruker kontekster som «kultur», «samfunn», «miljø» eller «situasjon» (Dalen, 2013, s. 114). Intervjuforskere *i dag* mener at de ikke bare studerer fenomener som er kontekstuelle, men de betrakter også selve intervjusituasjonen som en spesifikk kontekst for produksjon av kunnskap. Kvale og Brinkmann (2015) mener at det er den mellommenneskelige samhandlingen som danner grunnlaget for å utvikle vitenskapelig kunnskap i forskningsintervjuet. Derfor synes jeg at valget av kvalitativ metode og intervju som metode ga meg det jeg trengte for å kunne belyse problemstillingen min.

Systematikk og innlevelse

Systematikk og innlevelse er to viktige elementer ved kvalitativ forskning.

Innlevelse er viktig for å oppnå forståelse. Man må sette seg inn i den sosiale situasjonen som de vi studerer inngår i, for å få en forståelse av situasjonen de er i. Man må være mottakelig og åpen for inntrykk som kan gi informasjon om de man studerer.

Systematikk knyttes til hvordan vi forholder oss til fremgangsmåter i forskningsprosessen. Ved å ha en systematisk tilnærming, har man som forsker et reflektert forhold til viktige beslutninger i løpet av prosessen – som vil si at man tar grundige vurderinger i tilknytning til avgjørelser om fremgangsmåter for datainnsamlingen, og hvordan den skal analyseres og tolkes (Thagaard, 2013, s. 15).

3.3 Datainnsamlingsprosessen

I denne delen vil jeg presentere intervjuprosessen og informantene til studien. Til slutt kommer jeg kort inn på utarbeidelsen av intervjuguide.

Intervju

Det er de to mest brukte metodene innenfor kvalitative fremgangsmåter er intervju og deltakende observasjon. Thagaard (2013) refererer til Delamont (2007) som mener at

de fleste kvalitative studier i andre disipliner enn antropologi er basert på intervjuer (Thagaard, 2013, s. 12). Observasjon egner seg godt til å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre. Intervju egner seg som sagt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Karakteristisk for de begge er at forskeren etablerer en direkte kontakt med informantene og den relasjonen som skapes mellom forsker og informant, er viktig for det materialet forskeren får. I denne studien valgte jeg kun å intervju, da jeg var ute etter læreres opplevelser, holdninger og tanker rundt elever med lese- og skrivevansker og tidlig innsats.

Man finner flere *typer* intervju – strukturert intervju, ustrukturert intervju og kvalitativt intervju. Det strukturerte intervjuet kan sammenlignes med et spørreskjema, bare i en muntlig versjon. Alt er planlagt, både spørsmål og det kan til og med være svaralternativer. Det ustrukturerte intervjuet har intervjueren det klart for seg hva meningen med intervjuet er og hva det skal handle om til å begynne med, men resten av intervjuet blir til mellom intervjuer og den som intervjues. Til slutt er det kvalitative intervjuet, som er et ustrukturert eller et halvstrukturert intervju. I denne studien har jeg valgt å bruke den kvalitative intervjuformen. Jeg hadde i forkant av intervjuet laget en intervjuguide med spørsmål jeg skulle stille, men gjennom intervjuene endret samtalen seg ofte etter hva som ble sagt og hva som var interessant. Fordelen med at det ikke er helt strukturert, er at samtalen flyter bedre og man er ikke helt avhengig av kun spørsmålene man har laget på forhånd. Likevel passet jeg på å komme gjennom en del av det jeg hadde planlagt (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 42-43). Jeg var opptatt av at det skulle oppleves som en god samtale for informanten, slik at intervjuprosessen ble så naturlig som mulig. Jeg brukte lydopptak for å slippe å sitte å notere alt som ble sagt, slik at jeg kunne lytte og følge med på hva informanten sa – samtidig som det er et godt hjelpemiddel når transkriberingen skal gjøres.

Intervjuene jeg hadde varte i alt fra 30 – 70 minutter. Selv med de samme spørsmålene, var det noen som var korte og konsise i svarene sine, og andre snakket i det lange og det brede. Jeg fikk til slutt masse materiale når jeg var ferdig med å transkribere, men det er likevel en del jeg ikke har med i oppgaven da det ikke har vært relevant. Det var

interessant å se hvordan spørsmålene ble tolket på ulike måter fra de forskjellige informantene, men likevel var de inne på mye av det samme. Det er av den grunn at jeg fikk flere gode og interessante funn som gjorde analysen spennende.

3.3.1 Utvalg

I denne studien har jeg valgt ut 4 lærere i samme kommune, men på ulike skoler. Jeg ønsket å intervjuere lærere som jobbet i 1.- 4.klasse, da jeg var interessert i begynneropplæringen. For å rekruttere informantene, sendte jeg ut mail til rektorer på forskjellige skoler og sendte en forespørsel om noen ønsket å delta i forskningen, samt at jeg la ved et informasjonsskriv (Vedlegg 1).

Informantene:

Jeg presenterer informantene med fiktive navn som jeg skal bruke videre i analysen og drøftingen.

Ida – jobbet i barneskolen i 13 år, er kontaktlærer i 1.klasse. Utdannet grunnskolelærer med videreutdanning.

Thea – jobbet i barneskolen i 11 år, er kontaktlærer i 2. klasse. Utdannet grunnskolelærer.

Karina – jobbet i barneskolen i 20 år, er kontaktlærer i 1.klasse. Utdannet grunnskolelærer med videreutdanning.

Ingrid – jobbet i barneskolen i 32 år, er kontaktlærer i 2. klasse. Utdannet grunnskolelærer.

3.3.2 Intervjuguide

Når man bruker intervju som metode, er det nødvendig å lage en intervjuguide. En intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste

områdene studien skal belyse (Dalen, 2013, s. 26). Temaene og spørsmålene skal ha et relevant forhold til problemstillingen. Ifølge Dalen (2013) vil det være hensiktsmessig å bruke «traktprinsippet». Det vil si at man begynner med spørsmål som gjør at informanten føler seg avslappet, i mitt tilfelle var det at jeg spurte om utdanning, hva slags stilling den hadde i dag og hvor lenge den hadde jobbet i skolen. Etter det første intervjuet jeg hadde, fant jeg ut av at jeg var nødt til å endre litt på noen spørsmål – da noen ble litt for snevre, fikk litt likt svar som et annet spørsmål eller det var litt for åpenlyst hva jeg var «ute etter». Så den intervjuguiden jeg startet med, var ikke helt lik den jeg endte opp med på de tre siste intervjuene. (Vedlegg 2).

3.4 Databehandlingsprosessen

I denne delen skal jeg gi en kort presentasjon på hvordan jeg gikk frem med transkriberingen fra intervjuene, før jeg skal si noe om hvordan jeg har organisert og analysert dataen. Deretter vil jeg gå inn på validitet og reliabilitet i forhold til datainnsamlingen. Til slutt vil jeg komme med noen etiske betraktninger.

3.4.1 Transkribering

I etterkant av intervjuene skulle jeg transkribere, for å kunne slette lydopptakene og for å kunne begynne å analysere materialet. Jeg transkriberte intervjuene i sin helhet og la til «måten» ting ble sagt på, i tillegg til de kommentarene jeg hadde skrevet ned i etterkant av intervjuet. For det var noe med kroppsspråket til noen av informantene, som gjorde at jeg tolket det den ene eller den andre veien. Jeg rakk å transkribere hvert intervju mellom hvert intervju jeg hadde og på den måten hadde en oversikt over hva jeg hadde fått av materiale for hver gang, i tillegg til at jeg gjorde det så kjapt etter intervjuet som mulig.

Dalen (2013) mener at analyseprosessen starter tidlig i kvalitative studier, det vil si at den starter allerede i intervjufasen ved at forskeren deltar og observerer underveis i prosessen.

3.4.2 Organisering og analyse av data

Som sagt tidligere, har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming i denne studien. Ved bruk av *hermeneutisk analyse*, bruker man ofte den hermeneutiske sirkelen som jeg forklarte tidligere. Jeg startet som sagt med å transkribere intervjuene og legge til notatene jeg hadde laget i etterkant av intervjuene. Deretter strukturerte jeg de etter temaer, for så å se de i lyset av helheten igjen. Jeg deretter med å samle intervjuene i forhold til om det var noen motsetninger/sammenhenger mellom intervjuene og utsagnene til informantene. Jacobsen (2010) brukte to tilnærminger. *Innholdsanalyse* som handler om at man deler opp data i tema eller kategorier og deretter forsøker å finne sammenhenger mellom kategoriene. *Narrativ analyse* handler om å betrakte dataen som en fortelling bestående av ulike fortellingselementer, ser på det mer som en helhet (Jacobsen, 2010, s. 126). Innholdsanalyse er derfor det jeg har gjort.

Innholdsanalyse

Innholdsanalyse følger vanligvis disse fasene:

1. Tematisere: det gjøres ved å redusere en tekst til et sett tematiske enheter. Det jeg gjorde i denne fasen var å finne frem til de viktigste temaene som ble tatt opp i intervjuene. Disse temaene ble: lærerens budskap, tidlig innsats og lesing/skriving.
2. Kategorisere: hensikten med kategorisering er mangfoldig. Ord, setninger og tekster tilordnes en spesiell kategori ut fra visse kriterier. En slik kategorisering er en forutsetning for at vi kan sammenligne intervjuene. De utvalgte kategoriene i denne studien har blitt til underpunktene i analysen, som er blant annet: en ond sirkel, *begrepet* tidlig innsats, en god sirkel.
3. Fylle kategoriene: det vil si å fylle kategoriene med innhold. Jeg strukturerte denne prosessen ved å markere de ulike kategoriene i hver sin farge og på den måten kategoriserte jeg hvilke sitater som passet hvor.
4. Telle: i denne studien telte jeg ikke hva som ble sagt oftest for eksempel, men jeg har brukt de sitatene som har vært mest sammenlignbare eller størst motsetninger. Da det

var noen store sprik i lærernes utsagn og hva litteraturen sier. Denne delen går litt over i det som er punkt 5. som handler om å sammenligne og lete etter forskjeller.

6. Lete etter forklaringer på forskjeller: denne delen av organiseringen av data handlet om å koble det opp mot litteratur og annen forskning som er blitt gjort. Dette blir presentert i analyse og drøftingsdelen av oppgaven.

(Jacobsen, 2010, s. 130-136).

3.5 Troverdighet, pålitelighet og overførbarhet

I denne delen skal jeg redegjøre for oppgavens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet.

Troverdighet

Ifølge Nilssen (2010) er målet for den kvalitative forskeren, å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller er en forvrengning av de faktiske forhold, og å unngå misforståelser (Nilssen, 2010, s. 141). Thagaard (2013) viser til Corbin og Strauss (2008) som fremhever betydningen av at kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet og de ser tillit til forskningen som uttrykk for troverdighet (Thagaard, 2013, s. 201).

I etterkant av transkriberingen sendte jeg dokumentet til informantene for at de skulle få lese gjennom og godkjenne, eller eventuelt legge til/ta bort noe. Nilssen (2010) refererer til Lincoln og Guba (1985) som kaller dette for «member checking» (Nilssen, 2010, s. 142). Dette gjorde jeg for å øke troverdigheten på studien. Likevel kan det oppstå noen dilemmaer når man leverer tilbake til informanter for at de skal få lese over. De kan blant annet ha endret mening siden sist, fordi det høres annerledes ut når de leser det, jeg kan ha feiltolket noen utsagn eller at de ikke vil at det skal komme frem på «den» måten likevel. Man må uansett respektere deres ønsker og gjøre som de vil. Jeg fikk heldigvis bare litt mer utfyllende svar, istedenfor at de ønsket å fjerne noe.

Pålitelighet og validitet

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Begrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker, som har anvendt akkurat de samme metodene, ville kommet frem til det samme resultatet (Thagaard, 2013, s. 202). Ved at jeg sendte de transkriberte intervjuene tilbake til informantene, og ved at de ikke endret mer enn at de ville tilføye noe, mener jeg også øker påliteligheten i oppgaven. Men selv om det er ønskelig med høy reliabilitet i oppgaver for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276).

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. For eksempel om man har noe relasjon til miljøet man studerer. Jeg har som sagt sagt studert lærere på barneskole, og selv er jeg utdannet barnehagelærer. Det vil si at jeg ikke har jobbet i skolen, men er ikke helt uten relasjon til barneskolen likevel. Dette fortalte jeg om til informantene i forkant av intervjuet.

Overførbarhet

I denne studien skulle jeg undersøke hvordan lærere arbeider med elever med lese- og skrivevansker, og tidlig innsats. I og med at dette er en forholdsvis liten studie, basert på kun fire lærere i én kommune – kan ikke funnene sees på som statistisk generaliserbare. Dersom jeg hadde intervjuet flere lærere, i flere kommuner og flere skoler – kunne det gitt meg mange fler nyanser av svarene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det derfor ikke statistisk generaliserbart, men analytisk generaliserbart. En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra studiet kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 291). Det kan være lærere som kjenner seg igjen i min analyse og forhåpentligvis vil den være til hjelp for å reise spørsmål rundt hvordan lærere skal arbeide med elever med lese- og skrivevansker, og tidlig innsats.

3.6 Ethiske retningslinjer

I dette kapitlet skal jeg gå gjennom de etiske retningslinjene for denne studien. Jeg skal starte med å gå gjennom informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2013, s. 26). Det er mange etiske retningslinjer man som forsker må forholde seg til. I denne oppgaven har jeg som sagt benyttet meg av intervju som metode og i følge Thagaard (2013) så blir det en nær kontakt mellom forsker og informant, noe som gir et etisk ansvar ovenfor forskeren. Jeg skal nå gå gjennom tre etiske retningslinjer som ofte blir anvendt:

Informert samtykke

Ethvert forskningsprosjekt må innhente informantens samtykke. Thagaard (2013) viser til NESH (2006) som definerer prinsippet om informert samtykke:

«som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakerens informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser» (Thagaard, 2013, s.26).

Sammen med informasjonsskrivet jeg sendte ut til informantene, sendte jeg også samtykkeskjema. Dette skjemaet samlet jeg inn i forkant av intervjuene, samtidig som jeg igjen forklarte hva studien handlet om for å forsikre meg om at de har forstått hva de har blitt med på. Et etisk dilemma kan være at man som forsker, ikke kan være helt sikker på om informantene kommer til å ville trekke seg eller ikke gjennom prosessen.

Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet handler om at informantene har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Konfidensialitet innebærer også at forskeren må anonymisere informantene. Jeg har laget fiktive navn til informantene og det er ingenting som kan gjøre at informantene kan identifiseres på noen som helst måte i studien. Lydopptakene ble slettet rett etter de ble transkribert og har ikke med navn eller skole i transkriberingen heller.

Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

Det siste prinsippet for en etisk forsvarlig forskningspraksis, er de konsekvensene det kan ha for informantene å delta. Det handler om at det er mitt ansvar som forsker å

passer på at de ikke får negative konsekvenser for å ha deltatt i studien. Det er mitt ansvar at jeg behandler både informanter og datamaterialet på en redelig måte.

I tillegg til de etiske retningslinjene jeg har vist til ovenfor så har jeg meldt inn prosjektet til Norsk Senter For Forskningsdata, som har fått godkjent (Vedlegg 3)

4 Analyse

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for datamaterialet jeg har innhentet. Funnene presenteres med hjelp av direkte- og indirekte sitater fra informantene og tilslutt vil jeg belyse de med teorien fra kapittel 2. Det første kapitlet inneholder funn knyttet til holdninger lærerne har til å jobbe med elever med lese- og skrivevansker og hvorvidt de skal ta tak i det. Det neste kapitlet handler om tidlig innsats og tilpasset opplæring, hvordan lærerne ser på disse begrepene og hvordan de forholder seg til dem. Til slutt kommer det et kapittel om lesing og skriving, som handler om hvordan lærerne arbeider i klassen og hvilke metoder de benytter seg av.

4.1 Lærerens budskap

I dette delkapitlet presenteres funn knyttet til hvorvidt lærerne mener de får hjulpet elevene sine eller ikke, hvor det har kommet frem et par tydelige motsetninger på dette temaet. Til slutt i delkapitlet vil jeg presentere det jeg har kalt for «den onde sirkelen».

Jeg kan hjelpe VS jeg kan ikke hjelpe

Gjennom intervjuene kom det frem klare motsetninger i holdninger og meninger om hvorvidt lærerne kan hjelpe elevene de har i klassen som de vet har problemer med å lære seg å lese, eller de elevene som så vidt klarer å «holde hodet over vannet». Ingrid beskriver det på denne måten: «det er mange elever vi tenker at har vansker med å lære seg å lese, men når de sitter helt stille og ikke rekker opp hånden – er det andre elever, som er utagerende for eksempel, som heller får oppmerksomheten». Thea derimot har en annen holdning til disse elevene, som hun forklarer slik:

«Det er min oppgave og min plikt som lærer å skulle hjelpe disse barna, da kan jeg ikke lukke øynene og late som om problemet forsvinner dersom jeg later som om jeg ikke ser det»

Ingrid og Thea har to helt forskjellige syn og holdninger til dette. Det kan virke som at Ingrid velger å ikke prioritere de elevene som sliter med å lese og skrive dersom de ikke ytrer et ønske om det selv – mens Thea er opptatt av at det er hun som lærer sin oppgave å hjelpe elevene. Thea er klar og tydelig i sin tale når hun sier at «jeg kan ikke lukke øynene og late som problemet forsvinner», noe som viser at hun er helt sikker i sin sak om at det er hennes plikt å hjelpe. Karina har en litt annen tilnærming til det, som handler om barns modning - men det kan ligne litt på Ingrid sitt utsagn:

«Barn modnes på ulik tid og man kan ikke forvente at alle skal kunne lese på samme tid. Jeg jobber bare 1-4.klasse og har som regel ikke hatt behov for å henvise til PPT (pedagogisk-psykologisk-tjeneste) da man ikke kan finne ut av om en elev har lese-skrivevansker eller dysleksi før mye senere i skoleløpet».

Det kan virke som om Karina bruker det at barn «modnes» på ulik tid, som en unnskyldning for å ikke ta tak i problemene som ligger der. Så kan det diskuteres, hva ligger bak at noen lærere gjør det på denne måten? Det kan handle om mangel på ressurser ifølge Ida:

«Inne i et klasserom synes jeg det er enkelt å tilpasse til et vist nivå. Men hvis de henger så langt etter at ikke noe av felles undervisningen er forståelig for disse elevene så blir det veldig vanskelig. Man føler liksom at når man står der og snakker at «nå snakker jeg over hodet på dem». Men samtidig hadde jeg visst hva jeg skulle gjort dersom jeg hadde hatt tid til dem. Jeg tror ikke det er mangel på kompetanse egentlig, men mangel på ressurser. De som er ekstremt svake trenger jo at det sitter noen ved siden av dem hele tiden, som kontrollerer og stiller oppfølgingsspørsmål. Disse elevene er ofte veldig lite selvgående»

Det er helt tydelig at Ida synes dette er problematisk, og hun legger også til at det er vanskelig å få hjulpet de elevene det gjelder tilstrekkelig når hun har 24 andre elever som også trenger hjelp hele tiden. Flere ganger legger hun til at hun føler hun snakker over hodet på dem, men at dersom hun hadde hatt tid – hadde hun visst hva hun skulle gjort. Det tar meg over på neste tema, nettopp det jeg har kalt for «en ond sirkel».

En ond sirkel

Et interessant funn i datainnsamlingen, er som jeg kaller det «en ond sirkel». Som sagt tidligere, er det fler av lærerne som mener de ikke får tid til tilpasset opplæring i klasserommet. Karina forteller at etter de har tatt en test av hvordan elevene ligger an i for eksempel norsk – er det ikke tid til å gå «tilbake i tid» for å repetere det de allerede har gjort fordi de må komme seg videre med nye ting. Lærerne ytrer også at det er mangel på ressurser, men de gangene de har mulighet til en ekstra ressurs i klassen - uttrykker Ida en utfordring i forhold til å ta elever ut av klassen:

«Problemet med å ta elever som sliter, ut av klassen innimellom, er at da går de jo glipp av det som skjer av undervisning mens de er ute. Så det blir noen ganger vanskelig å skulle sende de ut for å øve på andre ting også.»

Det vil si at de får ikke til å repetere og gå tilbake på temaer dersom noen elever ikke har fått med seg alt de skulle. Samtidig er det noen som synes det er problematisk at de blir tatt ut av klassen for da går de glipp av det nye som de skal gjennom i undervisningen. Det er her den onde spiralen kommer til syne ved at:

Lærerne har ikke tid og de har ikke nok ressurser til å hjelpe elevene som sliter til enhver tid → de har heller ikke tid til å repetere nok, slik at de sikrer seg at de aller fleste elevene henger greit med → det er også problematisk å sende dem ut av klasserommet med en ekstra lærer, for da vil de gå glipp av undervisningen som er i klasserommet.

Det kan virke som om denne «onde sirkelen» er lett å komme inn i, med de utfordringene som ligger i det å være alene med mange elever og generelt ha for lite ressurser. Likevel så legger noen av lærerne «skylden» på ledelsen på skolen for at de ikke får nok ressurser, og setter seg dermed «ned» og tenker at da får jeg ikke gjort noe, slik jeg tolker det. Likevel sier Ida følgende:

«Det er så utrolig synd at vi ikke får til å hjelpe alle elevene akkurat der de er, for dersom vi hadde gjort det - hadde det kanskje vært noen som ikke hadde fått så store vansker som de får dersom vi ikke hjelper de tidlig nok»

Hun ser at dersom de hadde drevet mer med tidlig innsats, ville de kunne hjulpet fler tidligere. Dermed vet hun hva som skal til og har kompetansen til det – men for meg virker det ikke som om den er i bruk, da de ikke gjør noe med det.

Ida uttrykker at «det er så utrolig synd» og det kunne jeg sitert de andre informantene på også, at de synes det er synd at de ikke får hjulpet elevene slik de ønsker. Flertallet av lærerne legger ansvaret på ledelsen og reglene rundt det å få ekstra ressurser i skolen, de fraskriver seg ansvaret litt på hvem som egentlig har ansvar for det.

4.2 Tidlig innsats

I dette delkapittelet vil jeg presentere funn som handler om tidlig innsats og lærernes tanker om forebygging av lese- og skrivevansker.

Begrepet «tidlig innsats»

På mitt spørsmål om hva lærerne legger i begrepet tidlig innsats, svarer Ida: *«Med tidlig innsats tenker jeg at man skal øke lærertettheten, sette inn midler og ressurser i klassene tidlig. Tidlig innsats er viktig for å utvikle kunnskap på best mulig måte. Det gjør at du lettere kan tilpasse undervisning og arbeid til hver enkelt elev, som igjen gir større utvikling og bedre relasjon. Elever som sliter er nødt til å få hjelp tidlig, slik at man ikke blir hengende etter og mister mestringsfølelsen».*

Karina sitt svar på spørsmålet om hva hun legger i begrepet *tidlig innsats*, er følgende:

«Jeg tenker at det skal bety et systematisk opplegg for å gi en solid grunnleggende opplæring. Når det er sagt så savner jeg hele veien et solid fundament for hva som er bra for grunnleggende opplæring og tidlig innsats. Uansett så handler det om fokus på hvordan undervise. Det savner jeg. Det er

ikke det at jeg ikke aner hva jeg skal drive med i grunnleggende opplæring. Men, det er jo sånn på offentlige skoler at man er veldig prisgitt det læreverket skolen en gang kjøpte, og det er ikke alltid bra. Når man har så mange elever som 28-30 som skal undervises samtidig må man ha en god plan, og gode læremidler. Det er veldig tilfeldig. Og det er nok også veldig forskjellig hvordan skolekulturer rundt forbi er, om det er kultur for å snakke fag på en entusiastisk måte. På mange måter tenker jeg at de ulike forlagene sitter på stor makt, og at vi ikke vet om et læreverk er bra før vi har kjørt det minst et år.»

Karina har en utvidet forståelse og kobler på grunnleggende opplæring, læreverk og holdninger til undervisningsmåter. En interessant tolkning av begrepet.

For Thea handler det om å hjelpe så tidlig som mulig og avdekke så fort som mulig. Thea forklarer det på denne måten:

«Nesten allerede da barna kommer inn i klasserommet, første dagen i 1.klasse, kan jeg lukte hvem av barna som vil trenge litt ekstra oppmerksomhet i leseopplæringen. Kan kanskje ikke si det høyt, og det er satt litt på spissen, men det er dessverre sånn. Derfor er det viktig for meg å tidlig finne ut av hvem som henger bak og ikke, for å tidlig kunne ha læringsaktiviteter som er tilpasset alle.»

Det er nok som Thea sier, litt satt på spissen, men det kan virke som om det er vanskelig å gjøre noe med det, for som Ida forklarer: «Man er ikke så opptatt av å finne ut om det er dysleksi eller lese- og skrivevansker når de er så små, for alt skal gjøres i klasserommet likevel. Å avdekke dysleksi eller lese- og skrivevansker blir liksom viktigere jo eldre de blir, med tanke på eksamen for å få lenger tid osv, men her må vi bare prøve å hjelpe de med de vanskene de har». Hun har litt delte meninger om temaet, som gjør at det virker som om begrepet er litt diffust for henne.

Thea er tydelig og det er helt klart at hun har fokus på tidlig innsats, ut ifra hennes utsagn om første dagen i 1. klasse. Ida derimot kan virke som har et større fokus på å forebygge så godt hun kan. Så kan man si at tidlig innsats og forebygging går under samme kategori, men det interessante her er deres holdninger til det å jobbe

forebyggende og med tidlig innsats. Thea har helt tydelig lagt ansvaret på seg selv når det kommer til tidlig innsats og Ida legger mer ansvaret på ledelsen som ikke gir de fler ressurser. Det er også veldig interessant at hun mener det ikke er så viktig å avdekke dysleksi eller lese- og skrivevansker så tidlig, fordi det er ikke før de skal ha eksamener det er «nødvendig», for da kan man må lenger tid eller ekstra hjelp. Det vil si at hun ikke mener det er nødvendig med tilpasset opplæring (TPO) før elevene går på ungdomsskolen. Det er helt motsatt av hva Thea mener, da hun som sagt mener at det er viktig å starte med TPO så tidlig som mulig og Ida er helt i andre enden.

Ingrid har en litt kortere beskrivelse av tidlig innsats:

«At det legges inn mer ressurser for de i småtrinnet. Det å kunne gi hjelp så tidlig som mulig enten det er i barnehagen eller i 1.klasse for å kunne oppdage vansker så tidlig som mulig og sette inn hjelp der det trengs. Det å gå bort i fra den «vi venter og ser» tankegangen som har regjert i skolen i mange år».

Hun er ganske presis i sin beskrivelse og tolkning av begrepet, likevel virker det ikke som om det blir opprettholdt på det hun ellers sier i intervjuet. Det kan være en beskrivelse som er «lært» og som ikke brukes så godt som det burde.

4.3 Lesing og skriving

Gjennom intervjuene la jeg merke til at det var en forskjell på at noen mente at gjennom lek og aktivitet så tilegner elever seg lesing og skriving på best mulig måte, hvor man i tillegg får inkludert *alle*. Samtidig er det noen som mener at «klassisk skoleundervisning» - med terping, repetisjon, drilling, er det som fungerer best. Skal gå litt nærmere inn på det:

Lek og aktivitet VS klassisk skoleundervisning

I denne delen skal jeg presentere et interessant funn som jeg har delt opp som to motsetninger – lek/aktivitet og klassisk skoleundervisning. Jeg har valgt å se motsetningene mellom informantene, både positivt og negativt, og derfor har jeg valgt

å bruke termen versus (VS). Det interessante med dette funnet var at de er så tydelige motsetninger i måten å tenke på og undervise på.

Thea er veldig opptatt av å leke og ha aktiviteter i forbindelse med lese-og skriveopplæringen. Hun viser meg ulike brikker og klosser hun ofte bruker, og hun sier at ved å gjøre det på denne måten så får hun inkludert alle elevene sine – både svake og flinke elever. hun forklarer det slik:

«Når de skal lære seg å sette sammen ord til setninger for eksempel, bruker jeg brikker med et ord på den ene siden og bilde av ordet på den andre siden. Da skal de sette sammen ord for å lage setninger. Etterhvert som de blir gode på dette, har jeg en annen kasse som er «nivå 2» hvor det kun er bokstaver. Da skal de lage ord og setninger ut fra disse brikkene»

Hun forteller videre at når de gjør dette, kan elevene sitte ved pulten, ligge på gulvet, under bordet eller hva som helst – så lenge de er inne i klasserommet. Dette gjør at elevene får tilpasset det til seg selv og deres behov. Hun sier også at hun setter krav til hver enkelt elev for hva de skal klare i løpet av økten de har, og dermed får hun tilpasset det også til hver enkelt elev uten at det blir gjort noe stort nummer ut av. Hun legger også til:

«Det jeg vektlegger i leseopplæringen er entusiasme for at jeg (barnet) kan skrive ned mine tanker og du (læreren) kan lese dem. Å få barnet til å få den opplevelsen er målet, at de også kjenner inn i marginen at når jeg nå leser har jeg tilgang på hele verden. Jeg forandrer, justerer og utvikler hele tiden det jeg gjør etter hvert som jeg stadig finner ut av og lærer nye ting. Det å si lyden til bokstaven og at barna skal kjenne igjen symbolet for lyden er det grunnleggende i alt. Nå som vi får iPad på første trinn blir det veldig spennende å se hvilken effekt det har at de helt fra starten kan høre lyden de skriver, og dermed korrigerer seg selv umiddelbart. Jeg starter også med en gang med ord/bilde lesing som jeg har laget selv»

På den andre siden, sier Ingrid: «Jeg mener at elevene *må* drilles i å lære seg bokstaver, lese høyt og terpe på det de ikke er så gode på enda». Hun mener at bokstavinnlæring og lesing må terpes veldig på det første året for at de skal få det til og legger ved at: «da må det terpes og repeteres helt til de kan det». Karina mener også at elevene må «drilles» og legger til at de ofte bruker 100-ordslister til de elevene som sliter med lesing. Dette med drilling og terping, tilhører en gammeldags undervisningsmåte som ikke lenger passer inn i dagens samfunn. Likevel er informantene bestemte på at det er det som funker når de skal lære seg noe, som må pugges og øves masse på.

Igland & Dysthe (2001) viser til en skisse av dialogorganisert og monologorganisert undervisning, hvor Ingrid og Thea kan relateres til de to forskjellige undervisningsformene. Ingrid på den monologorganiserte som er lærerstyrte samtaler, kommunikasjonen er basert på overføring av kunnskap og det er lærer og lærebok som gjelder for å tilegne seg kunnskap. Thea ville jeg plassert på den dialogorganiserte som verdsetter diskusjoner i klassen og omforming av kunnskap for å forstå, og fokus på at kunnskap får man fra læreren – men gjennom tolkninger og de erfaringene man allerede har i ryggsekken.

Metoder

Karina forteller at hun i leseopplæringen har fokus på avkoding, leseforståelse, lytte ut lyder og spesielt rim og regler i 1. klasse. Hun forklarer det slik:

«Vi jobber nesten slavisk med at elevene skal kunne avkoding, få god leseforståelse og lytte ut lyder. Det er kjempe viktig. Der hvor vi merker at noen sliter, har vi språkleker som rim og regler for eksempel».

Hun er tydelig og presis når vi snakker om dette og det er ifølge Lyster (2012) to vansker man først støter på når det er snakk om lese- og skrivevansker – det er ordavkoding og leseforståelse. Ida fokuserer mer på selve lesetreningen og opplever at parlesing har fungert veldig godt:

«Vi bruker parlesing istedenfor å lese en til en. For da vil jo de som kan lese, de leser og de som ikke kan lese, de bare blar når de føler det er riktig tidspunkt. Med par-lesing så leser de samme siden i en bok hver sin gang. Det som er vanskelig er å finne riktige tekster til de som sliter, vi har noen bøker vi kan bruke til det. Vi jobber mye med å dele opp setninger, ved å bruke farger sånn at de trekker et ord som er rødt, et gult og et blått – så skal de sette de sammen og lese de før de skal skrive de etterpå».

Videre forteller hun at de har gått fra å lære én bokstav i uken, til to og så spurte jeg hvordan hun synes at det har gått? *«Det skal egentlig gagne de svake elevene, sier forskningen, men jeg er ikke enig i det. For de svake elevene henger like mye etter nå. For de aller svakeste så synes jeg det har vært enda vanskeligere fordi vi har liksom bare turet frem uten at de egentlig har skjønnt hvorfor vi har vært her på skolen engang. De har hodet på en helt annen plass».*

Dette kan sees opp mot det lesesenteret i Stavanger har skrevet en artikkel om at lærere burde være ferdig med bokstavinnlæringen første halvåret i 1.klasse, da det har vist seg at dersom de går fortere frem knekker mange koden kjappere, leser vanskeligere bøker og gjør det bedre på kartleggingsprøver. Likevel står det at det er gjort lite forskning på feltet. Det står også at ved å gjøre bokstavinnlæringen kjappere, vil de også fortere se hvem som henger etter og ikke (Rongved, 2017). Så det kan jo diskuteres om det er teori som fungerer eller ikke, men i Ida sitt tilfelle har det jo da ikke fungert. Selv om det i og for seg er en interessant teori, og dersom det fungerer slik forskninger sier – vil kanskje elever få hjelp tidligere enn de gjør i dag.

Ulike meninger om når man skal begynne med skriveopplæring

Lærerne hadde litt ulike meninger i forhold til når det er hensiktsmessig å begynne å lære seg å skrive. Teorien tilsier at man med stor fordel burde begynne med skriveopplæringen parallelt med leseopplæringen, da det ifølge Lyster (2011) er to prosesser man på se på sammen og ikke som to prosesser adskilt fra hverandre. Derfor er det interessant at blant annet Ingrid mener at:

«Vi kan ikke forvente at elevene skal klare å skrive før de går i 2-3 klasse, derfor er det kun fokus på bokstavinnlæring og avkoding i 1.klasse og litt over i 2.klasse»

På den andre siden sier Thea: *«jeg er veldig opptatt av at de helt fra starten skal få en forståelse for hvorfor vi mål kunne lese. Derfor har vi alltid skrivestund etter vi har vært på tur, hatt aktiviteter eller gjort andre ting «sammen som en klasse». Det vi gjør da, er at jeg skriver og elevene forteller. På den måten får de en opplevelse av å produsere tekst allerede i 1.klasse og jeg opplever – på generelt grunnlag – at fler blir interessert i å lære seg å lese og skrive».*

Ingrid og Thea har to helt ulike meninger om når man bør starte med skriveopplæringen. Ingrid på sin side mener at det ikke er noe vits å ha så mye fokus på det før de går i 2. klasse – mens Thea mener at det er viktig at de tidlig får forståelse av hvorfor vi skal kunne lese. Som hun sier selv: de opplever å få produsere tekst allerede i 1.klasse. Dette ligger tett opp til hva Lyster (2011) sier i forhold til å se lese- og skriveprosessen som to prosesser som er avhengig av hverandre. Ida beskriver skriveopplæringen noe mer detaljert:

«Vi vektlegger det å lære hva en setning er, så nå er det kun fokus på stor forbokstav, punktum, og at bokstavene har lik høyde – lave bokstaver er lave og høye er høye. Vi har ikke begynt å se på skrivefeil, det skal være lystbetont. Kanskje man gjør det i 3.klasse».

Selv om hun legger frem deres metode for skriveopplæringen, får jeg ikke noen forståelse for at hun mener det er noen fordel/ulempe med å ha fokus på både lesing og skriving samtidig. Hun nevner at de ikke har begynt å se på skrivefeil da det skal være lystbetont – det er veldig bra, da det gjør noe med mestringsfølelsen hos elevene.

4.3.1 Inkludering, motivasjon og mestring

Det å inkludere alle elever i en klasse, kan være vanskelig. Thea mener at hun gjennom sine læringsaktiviteter får inkludert alle og ved måten hun gjør det på så får barna en

motivasjon til å holde på med læringsaktivitetene. Hun nevner også at hun er opptatt av å rose alle elevene sine, uansett hvilken vanskelighetsgrad de har fått på oppgaven sin og mener det gir mestringsfølelsen de er avhengig av.

Karina var opptatt av at de noen ganger har hatt såkalte «lesekurs» som går ut på at elever som sliter, skal over en periode på 6-8 uker ut av klasserommet for å øve på noe de trenger mer tid på. Øktene varer stort sett ikke mer enn 10-15 minutter, men det skal gjøres hver dag. Ofte i 1. og 2.klasse er det snakk om å øve på en 100-ordsliste som de skal klare på tid. Hun forteller videre:

«når de klarer det fortere enn sist gang, blir de så stolte av seg selv og da får de så god mestringsfølelse. Jeg tror også de blir mye mer motivert av å komme ut av klassen og få litt alene tid med en assistent, enn å sitte i klasserommet og ikke skjønne noen ting».

Begrepet motivasjon blir brukt her som at det som motiverer, er at eleven skal ut av klasserommet. Thea beskriver *motivasjon* på den måten at ved å gi de tilpasset opplæring i klasserommet, i den grad det går, og at de klarer det de har fått i oppgave – selv om det ofte er en enklere utgave enn andre i klassen, så vet hun at de mestrer det og *det* gir motivasjon og ikke minst mestringsfølelse.

Den «gode sirkelen»

Lærerne var litt utydelige når vi snakket om begrepene hver for seg, og det virket som de blandet litt på begrepene og deres innhold. Når det derimot ble spørsmål om å se sammenhengen, virket det som om det var enklere på et vis. Thea beskriver en sammenheng mellom inkludering, motivasjon og mestring som jeg synes var en god motsetning til «den onde sirkelen» tidligere i kapittelet. Hun beskrev det slik:

«de tre begrepene henger jo sammen. For hvis en elev føler at han/hun mestrer noe, så øker motivasjonen. Eleven mestrer også mer hvis han/hun er motivert. Men elevene skal føle tilhørighet og være i et trygt klassemiljø, det er helt

avgjørende for mestringen og motivasjonsfølelsen. Så inkludering er også helt essensielt».

Ida har også en formulering av sammenhengen mellom de tre begrepene:

«Sammenhengen mellom inkludering, motivasjon og mestring er stor. Disse tre begrepene henger tett sammen og er utrolig viktig for at elevene skal lære noe på skolen, og samtidig trives på en god måte. For at du skal ha motivasjon for å gjøre noe, er du nødt til å føle deg trygg der du er. Du må vite at du blir sett og inkludert, og på denne måten er det lettere å oppleve mestring». Så her er både Thea og Ida inne på hvor viktig denne «gode sirkelen» er for elevene.

Karina mener også det er en sammenheng mellom begrepene: «disse tre begrepene henger tett sammen i skolen som jeg ser det, ikke kun på 1.trinn men i alle trinn. Både for elever og lærere. I alle situasjoner. Det er vanskelig å mestre hvis man ikke føler seg inkludert. Og føler du deg ikke inkludert er det vanskelig å få motivasjon – og mestrer du ikke så kan det være vanskelig å bli inkludert osv. Det er en evig sirkel. Det er en enorm sammenheng. Jeg tenker alltid på alle tre begrepene når jeg legger opp undervisning om det enten er i norsk, kunst og håndverk eller matematikk»

Man skulle nesten trodd de hadde lest den samme læreboken, da svarene deres er så «korrekte». Det er mulig det er en enkel sammenligning, eller en åpenbar sammenheng mellom begrepene. Likevel er det tydelig at lærerne ser at de hører sammen og at det er viktig at elever er motivert, får mestringsfølelser og føler seg inkludert i klassen og på skolen.

4.3.2 Foreldresamarbeid

Et godt foreldresamarbeid er helt essensielt for elever som har vansker. Det å samarbeide med foreldrene for å ha kontinuerlig læreutvikling, er helt nødvendig.

Thea forteller litt om deres rutiner for foreldresamarbeid med elever som sliter med lese- og skrivevansker:

«Når vi tar ulike tester, sender vi disse svarene med hjem til foreldrene etter vi har hatt en samtale sammen. I vanskelige tilfeller lager jeg en «oppskrift» på hva de må øve på og hvordan foreldrene best mulig skal veilede. Det er for at de skal kunne hjelpe på best mulig måte».

Det er ikke slik at alle foreldre vet hvordan de skal hjelpe barna sine på best mulig måte med lekser. I hvert fall ikke dersom de har en lese- og skrivevanske i tillegg som gjør at det er litt vanskeligere i utgangspunktet. Ved å lage en oppskrift på hvordan foreldrene kan hjelpe og hva de skal jobbe med, er en veldig god måte å veilede og hjelpe foreldrene på.

Ingrid forteller at det hender hun ber foreldrene om å droppe leksene, og istedenfor jobbe med det eleven henger etter med. Det er fordi de som sagt tidligere, ikke har tid til å gå tilbake å repetere fagstoff de allerede har vært gjennom. Derfor er det ofte til stor hjelp at de kan jobbe med dette hjemme. Enda en god måte å få elevene med på «lasset» på skolen, ved at de jobber med det som er vanskelig isteden for lekser innimellom for å komme litt ovenpå.

En annen utfordring når det kommer til foreldresamarbeid kan være når man skal ha en foreldresamtale hvor du skal fortelle om at barnet deres sliter med å lese og/eller skrive, Karina forklarer det slik:

«Det er alltid vanskelig å skulle fortelle foreldre at barnet deres sliter med noe. For man er redd for at de skal tenke at jeg er dårlig lærer og ikke har gjort jobben min.»

Dersom foreldre blir sinte og anklager læreren for slike ting, må man tenke at det er en slags forsvarsmetode. Det kan være et nederlag for foreldre også, fordi de kan tenke på seg selv og at de burde visst det og hjulpet til mer for eksempel. På den andre siden så forteller hun også:

«Likevel opplever jeg at det er enklere å fortelle foreldre som har en lese og/eller skrivevanske selv, enn de foreldrene som ikke har noen erfaring med det».

Det kan være enklere å forstå dersom en av foreldrene også har en lese- og skrivevanske, men likevel var det en av lærerne som fortalte at det kan være vanskelig med foreldre som selv har en lese og/eller skrivevanske. Det på grunnlag av at dersom foreldrene har samme vanske, kan det være vanskelig å hjelpe barna. Da igjen vil slike «oppskrifter» som Thea fortalte om, være veldig fine å sende med hjem. Uansett er det utrolig viktig med et godt foreldresamarbeid, for alle parter involvert.

5 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene mine som er presentert i analysen, opp mot teori og tidligere forskning for å belyse problemstillingen til studie som er:

Hvordan arbeider lærere i 1.- 4 klasse med elever med lese- og skrivevansker?

For å belyse problemstillingen på best mulig måte, skal jeg i de neste delkapitlene drøfte forskningsspørsmålene mine i lys av analysen opp mot relevant teori og forskning. Forskningsspørsmålene som ligger til grunn er:

1. På hvilken måte forholder lærerne seg til elever med lese- og skrivevansker?
2. Hvilke vurderinger legger lærerne til grunn for tidlig innsats og tilpasset opplæring?
3. Hvilke metoder benytter lærerne i den begynnende lese- og skriveopplæringen?

5.1 På hvilken måte forholder lærerne seg til elever med lese- og skrivevansker?

I dette delkapittelet skal jeg se på hvordan lærerne forholder seg til elever med lese- og skrivevansker. Det vil i tillegg være et underkapittel som omhandler følelsen av håpløshet hos lærerne og et annet underkapittel som omhandler motivasjon og mestring.

I analysen kom det frem at det var stor forskjell på hvordan lærerne «ser» på elever med lese- og skrivevansker. Naturlig nok er det da også stor forskjell på måten de arbeider med de på. Ingrid forklarte det som at dersom de ikke ga noe «lyd» fra seg, fikk de heller ikke noe ekstra hjelp på grunnlag av at elever med utagering eller som er «flinke» til å be om hjelp – var de som fikk hjelp. Hvor på den andre siden Thea mente at det var hennes plikt som lærer å hjelpe disse elevene. For det er som Hausstätter (2012) sier at det fordrer en bred kompetanse hos lærere for at de skal kunne håndtere

alle variasjonene som er i en klasse og at det ikke kan forventes at én type lærer skal kunne håndtere *alle typer* elever. Likevel så betyr ikke dette at lærere kan frasi seg ansvaret de har for å hjelpe elever som har/ eller ligger på grensen til å utvikle en lese- og skrivevanske. For som det står i stortingsmelding nr 16, så skal man forebygge og sette igang med tidlig innsats så tidlig som mulig. Det er for komme i gang så fort som mulig før elevene har mistet all motivasjon.

Lærerne får ikke sagt nok ganger, at det er mangel på ressurser som er det store problemet. Ida mener det er synd at de ikke får til å hjelpe alle elever akkurat der de er, for dersom de hadde gjort det – hadde kanskje noen kommet seg «forbi» vanskene dersom hjelpen kom tidsnok. Skolene har stramme budsjetter i forhold til ressursbruk og det er som lærerne sier, oftest elever som utagerer som får den lille ekstra ressursen de har tilgjengelig. Samtidig så virker det som om lærere ser på allmennundervisningen og spesialundervisning som to vidt forskjellige praksiser som ikke hører sammen i samme rom.

Rygvold og Ogden (2017) mener at spesialpedagogisk praksis bør være et supplerende, komplementært eller overlappende tillegg til allmenn pedagogisk praksis i skolen (Rygvold og Ogden, 2017). Rygvold og Ogden mener også at prinsippet om inkluderende undervisning, viser hvor viktig det er at elever opplever å høre til i sin ordinære klasse. Det er noen vansker hos elever, som man ikke kan regne med at allmennlærere skal kunne klare eller ha nok kompetanse til å håndtere på egenhånd, da disse elevene mest sannsynlig trenger undervisningsstrategier som allmennlærere ikke behersker. Likevel har Norge gått fra å ha mange spesialskoler – til å nå skulle prøve å hjelpe elever *der de er*.

Ut i fra intervjuene med lærerne får jeg en følelse av at når det har gått fra å være spesialskoler til å skulle bli en «fellesskole», og at elevene skal få den hjelpen de trenger i klasserommet, så virker det som om man har mistet fokuset på enkeltindividet og det handler mer om at det er i fellesskap man skal lære. Men for noen så er ikke det tilfredsstillende nok. Man hører om at spesialundervisningsbehovet har økt, fler og fler får diagnoser og fler elever dropper ut av videregående nå enn før. Det kan være av den

grunn, at det har blitt for lite individfokus og større krav til allmennlærere i forhold til hva de skal både kunne og hva de skal beherske i undervisning.

5.1.1 Håpløshet

Lærerne som ble intervjuet uttrykte en følelse av håpløshet. Håpløshet over å ikke ha tid og mulighet til å hjelpe, der de ser at det trengs. Det jeg i analysen kalte for «en ond sirkel» beskriver det godt. Hvor det handlet om at:

lærerne ikke har tid og de har ikke nok ressurser til å hjelpe elevene som sliter til enhver tid → de har heller ikke tid til å repetere nok, slik at de sikrer seg at de aller fleste elevene henger greit med → det er også problematisk å sende de ut av klasserommet med en ekstra lærer for da vil de gå glipp av undervisningen som er i klasserommet.

Samtidig som denne håpløsheten ligger som en tåke over sirkelen, er det også noe med hvordan noen av de forholder seg til termen «*elever med lese- og skrivevansker*». Selv med denne håpløsheten – så sier Ida at «man er ikke så opptatt av å finne ut om det er dysleksi eller lese- og skrivevansker når de er så små, for alt skal gjøres i klasserommet uansett». Med at «alt skal gjøres i klasserommet uansett» mener hun at de ikke får tildelt ekstra ressurser. Videre sier hun: «det er ikke før de blir eldre, med tanke på eksamen for å få lenger tid osv.,». Så samtidig som håpløsheten rår over, så er holdningen til å gjøre noe med det, ikke alltid på den positive siden.

Opplæringsloven påpeker at de elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av det allmenne undervisningstilbudet, har rett til spesialundervisning. Det betyr også at disse elevene finnes – som skiller seg ut fra normaliteten og som ikke har utbytte av det allmenne undervisningstilbudet (Wilson, et.al. 2010, s. 75). Hausstätter (2012) sier at elever som mottar spesialundervisning, lett blir tillagt egenskaper og tildelt posisjoner i skolen og samfunnet som gjør at læringsproblemet kan vokse til et sosialt problem. dermed blir noen elever tillagt både egenskaper og tildelt posisjoner som de kanskje ikke hadde trengt, dersom man hadde vært tidlig ute med å oppdage og hjelpe disse

elevene slik at de kanskje hadde kommet seg gjennom grunnskolen med god lese- og skrivekompetanse.

5.1.2 Motivasjon og mestring

I motsetning til den «onde sirkelen» dukket det opp en «god sirkel». Den gode sirkelen handler om hvordan lærerne ser på sammenhengen mellom inkludering, motivasjon og mestring.

Selv om lærerne ser på *motivasjon, mestring og inkludering* som noe som påvirker hverandre, er synet hos noen av de på et «ytre plan». Med det mener jeg at hun snakker om motivasjon og mestring som noe som *skapes*. Manger og Wormnes (2015) snakker om mestringsforventning, som handler om å ha troen på seg selv til at man har den kunnskapen og de ferdighetene som skal til for å mestre en oppgave for eksempel. Ida sier for eksempel: «(...)disse tre begrepene henger tett sammen og er utrolig viktig for at eleven skal lære noe på skolen». Det ligger ikke noe i det, slik hun sier det.

Motivasjon er en viktig faktor for elever med lese- og skrivevansker. Ofte så sliter disse elevene med motivasjonen og da har skolen en stor oppgave i å tilrettelegge og gi tilpasset opplæring til elevene for å gi de en mulighet til å lykkes. Likedan er det å bygge opp mestringsforventningene deres særlig sentralt. Det gjelder selvsagt å gi de oppgaver de mestrer, som fler av lærerne sier, så gir de oppgaver til elevene med lese- og skrivevansker som de vet at de klarer. Man må bare passe på å ikke gi de for enkle oppgaver heller, som gjør at de ikke får noe press på seg og likevel ikke føler mestring. Man må finne noe de kan interessere seg for, innenfor leseopplæringsfeltet. Det setter krav til at lærerne må vite *hvor* eleven er og hva den mestrer og ikke.

Dette gjøres gjennom tester, men det handler også om å snakke sammen med eleven. Det kan også sees i lys av forskningen til Walgermo (2018) som fant ut av at etter noen uker ut i 1. klasse – etter at de hadde jobbet med formell leseopplæring for å se om dette økte leseferdighetene ved å sette i gang med tiltak for tidlig innsats – så fant de ut

av at de «svake» leserne, hadde mindre oppfattelse av seg selv som en leser enn de «flinke» elevene. Likevel fant de ut av at interesse for lesing, har veldig mye å si for hvordan elever oppfatter seg som leser, uavhengig av ferdighetsnivået de er på. Det er viktig å avdekke hva som kan motivere og engasjere eleven og samtidig finne ut av hva som er demotiverende.

5.2 Hvilke vurderinger legger lærerne til grunn for tidlig innsats og tilpasset opplæring?

I dette delkapittelet skal jeg drøfte hvordan lærerne stiller seg i forhold til tidlig innsats og tilpasset opplæring.

Lærerne er samstemte når det gjelder hva de legger i begrepet tidlig innsats. Ida mener at tidlig innsats handler om at man skal øke lærertettheten, sette inn midler og ressurser i klassene tidlig. Thea uttrykker at det er viktig for hun å finne ut tidlig hvem som ligger i randsonen for å utvikle lese- og skrivevansker, for at hun så tidlig som mulig kan tilpasse opplæringen. Ingrid har mye av den samme tankegangen som Ida og Thea, men hun legger til at man må gå bort fra «vent og se» tankegangen som har regjert i skolen i mange år. Ut ifra intervjuene med lærerne, er det et par av de som har denne «vent og se» holdningen – uten at det blir sagt ordrett. Det handler om at når de sier ifra seg ansvaret for å arbeide med tidlig innsats fordi de «ikke trenger en «diagnose» før de skal ha eksamener og få karakterer» så handler det om at de ikke vil, eller ikke har kunnskap nok til å ta tak i det.

Tilpasset opplæring er et helt avgjørende element i *tidlig innsats*. I følge Bjørnsrud og Nilsen (2012) kan man forstå tidlig innsats på to måter: den første er at man skal gripe inn tidlig i barnets liv – altså de første skoleårene eller allerede i barnehagen. Den andre er at man skal gripe inn tidlig *når* problemene oppstår. Dette er lærerne inne på, alle sammen. Likevel så retter lærerne fokuset på forskjellige ting. Ida og Ingrid mener at man må øke lærertettheten og sette inn mer ressurser – de legger ansvaret på ledelse og høyere hold, for at det skal være mulig å drive med tidlig innsats og tilpasset

opplæring. Hvor Karina og Thea har mer fokus på seg som lærer og hva som er viktig å gjøre.

Thea har et utsagn som forklarer godt hva hun mener og hennes syn på å avdekke tidlig:

«Nesten allerede da barna kommer inn i klasserommet, første dagen i 1.klasse, kan jeg lukte hvem av barna som vil trenge litt ekstra oppmerksomhet i leseopplæringen. Kan kanskje ikke si det høyt, og det er satt litt på spissen, men det er dessverre sånn»

Dysleksi Norge sier at det allerede i barnehagen er mulig å identifisere om et barn har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker, eller dysleksi. Og at fra 4.klasse har lesing blitt et redskap, og dersom de ikke har fått hjelp før det – vil utfordringene bli veldig tydelige. Dysleksi Norge mener at barn som har risiko for å utvikle en vanske, burde være utredet i løpet av 2.- og 3.klasse for å rekke å bli kjent med hjelpemidler og lage strategier – slik at disse er funksjonelle når læringstrykket øker (Dysleksi Norge, 2017).

Karina beskriver det som at det skal være et systematisk opplegg for å gi en solid, grunnleggende opplæring. Hun legger også til at hun savner å ha et solid fundament for hva som er bra grunnleggende opplæring og tidlig innsats. I tillegg så mener hun at det handler om *hvordan* man underviser. Bjørnsrud et al.,(2012) peker på at det er viktig at elever får tidlig hjelp, men det er minst like viktig at den hjelpen de får er adekvat (Bjørnsrud et al., 2011, s. 54). Det er viktig at lærerne er beviste på bruk og utvikling av læringsstrategier, da det er et viktig ledd i tilpasset opplæring og i forebygging av vansker. Bjørnsrud og Nilsen (2012) mener at det må ligge til grunn et helhetlig perspektiv på tilpasset opplæring – med vekt på samspill mellom allmenn undervisning og spesialundervisning (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 154).

5.3 Hvilke metoder benytter lærerne i den begynnende lese- og skriveopplæringen?

I dette delkapittelet skal jeg drøfte metodene som lærerne bruker i lese- og skriveopplæringen. Har delt opp med to underkapitler for å avgrense leseopplæring og skriveopplæring.

Et interessant funn i denne studien, var undervisningsmetodene til de forskjellige lærerne. I analysen kalte jeg dette for «lek og aktivitet VS klassisk skoleundervisning». Det interessante her var at det var så motsetninger i måten å jobbe på. Fra at elevene fikk tilpasset helt etter seg og sitt behov, læreren fikk mulighet til å rose og sørge for mestringfølelse hos elevene. Til det jeg kaller *klassisk skoleundervisning* – som er læreren som snakker og elevene hører på, «drilling» av kunnskap og en veldig A4 tankegang om hvordan en klassesstime skal se ut.

Det kan sees opp mot Nystrand mfl. (1997) som Dysthe (2001) har referert til i sin bok, som handler om det monologiske og det dialogiske klasserommet. Motsetningen hos lærerne faller rett inn i hver av kategoriene. Det klare skille mellom å skulle *drille og terpe*, og at undervisningen skal være preget av engasjement og dialog mellom lærer og elev er tydelig når man ser utsagnene til noen av lærerne. Det tydelige skille kunne vært mindre om man hadde oppfylt ønske til den ene informanten – om å ha et mer solid fundament for hva som er god undervisning i skolene.

5.3.1 Leseopplæringen

Ida benytter seg av parlesing, da hun opplever at dersom elevene sitter å leser alene – faller de elevene som har (eller ligger på grensen til å ha) lese- og skrivevansker veldig fort bort. De later som de leser, ved å bla når de andre blar i boken for eksempel. Hun legger til at i parlesing leser de samme side i boken, hver sin gang. Det er til stor hjelp for de elevene som sliter, for da kan den «flinke» lese først og på den måten har de hørt teksten en gang før de selv skal lese. Denne øvingen på å lese foregår samtidig som de har bokstavinnlæring.

En endring Ida hadde gjort dette året, var å ha to bokstaver i uken istedenfor én. Hun opplevde dette som vanskeligere for de elevene som allerede sliter, å skulle lære seg bokstavene mer intensivt enn det allerede er. Likevel så har lesesenteret i Stavanger gjort en studie på at bokstavinnlæringen skal være ferdig innen første halvår i 1.klasse. Hvor de mente at dette skulle komme de som sliter til gode, ved at man tidligere vil se hvem som henger etter og ikke (Rongved, 2017). Men det krever at lærerne *faktisk* gjør noe med det. Hvis ikke, så vil de henge enda lenger etter enn hva de ville gjort dersom bokstavinnlæringen hadde gått litt langsommere.

I leseopplæringen forklarte Thea at for hun så er det viktig at det er entusiasme for at «jeg kan skrive ned mine tanker og du kan lese dem», at elevene forstår *hvorfor* de skal lære seg å lese er viktig. Hun legger til at når hun jobber med bokstavinnlæring og forståelse for hva en bokstav står for – så lar hun elevene ligge på gulvet, sitte på bordet og være der de ønsker innenfor klasserommets fire vegger. Samtidig som de lager tekster sammen, hele klassen, ved at elevene forteller om hva de har gjort (for eksempel skogstur) og læreren skriver det opp. På den måten mener hun de får en opplevelse av å produsere tekst allerede i 1.klasse og hun opplever – på generelt grunnlag – at fler blir interessert i å lære seg å lese og skrive. Det er i tråd med det Lyster (2011) sier om hva lesing og skriving er, nemlig *språklige aktiviteter*. Visuelle faktorer og bearbeiding av visuelle stimuli spiller en rolle for når barn skal identifisere eller gjenkjenne bokstaver og ord, og omkoding av skrevet tekst er først og fremst avhengig av språklige og kommunikative prosesser (Lyster, 2011, s. 40).

Lesekurs var en metode den ene læreren benyttet seg av med elever som hadde lese- og skrivevansker. Hun mente at det økte elevens motivasjon å få komme seg ut av klasserommet og ha undervisning i små grupper eller alene. Hun sier også at de ofte øver på en 100-ordsliste som de skal klare på tid. Hagtvedt et al., (2015) sier at leskurs er en måte å organisere tilpasset opplæring eller spesialundervisning når elever har behov for ekstra opplæring, som ikke blir tilfredsstillt i fellesundervisningen (Hagtvedt et al., 2015, s. 117). De legger også til at det er viktig at det er godt planlagt, slik at de kan

jobbe med det samme som de gjør i klassen – for at de skal slippe å bekymre seg for at de går glipp av det som skjer i klasserommet.

Dette kan trekkes tilbake til det jeg tidligere snakket om i forhold til den «onde sirkelen», hvor lærerne syntes det var vanskelig å sende elevene ut av klasserommet for da går de glipp av den undervisningen som skjer i klasserommet. Det kan tyde på at det bare krever bedre samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger eller andre som skal ha eventuelle lesekurs, for at det kan bli planlagt sånn at de ikke går glipp av mer enn nødvendig når de er ute av klassen.

Høien og Lundberg (2003) legger vekt på at det bør fokuseres på språkets forside, med andre ord – lingvistisk bevissthet. Det kan sees i lys av det Karina legger i leseopplæringen. Hun har fokus på avkoding, leseforståelse, lytte ut lyder og spesielt rim og regler i 1. klasse. Hun forklarer det slik: «vi jobber nesten slavisk med at elevene skal kunne avkoding, få god leseforståelse og lytte ut lyder. Det er kjempeviktig. Der hvor vi merker at noen sliter, har vi språkleker som rim og regler for eksempel». Høien og Lundberg (2003) mener at en måte å øve på barns lingvistiske bevissthet er å ha rimeleker, regler og andre språkleker. De mener også at det ikke er før de begynner å oppdage språkets forside ved å høre hva ordene begynner- og slutter på, hvordan ord rimer og hva som er igjen hvis man fjerner den første bokstaven for eksempel – at de er i ferd med å knekke den alfabetiske koden (Høien og Lundberg, 2003, s. 28). Så her arbeider Karina helt i tråd med hva som sies er viktig i den begynnende leseopplæringen.

5.3.2 Skriveopplæringen

Det var delte meninger om når man burde og når det er hensiktsmessig å begynne skriveopplæringen blant lærerne. De fleste lærerne sier at skriveopplæringen ikke er noe de begynner med før 2.klasse. Ida sier at hun vektlegger det å lære hva en setning er og at de fokuserer på stor forbokstav, punktum og at bokstavene har lik høyde. Hun legger også til at de ikke har begynt å se på skrivefeil og at det ikke gjøres før elevene går i 3.klasse. dette kan ses opp mot hva Lyster (2011) sier om forholdet mellom lese-

og skriveopplæringen. Lyster har funnet ut av at det er en klar sammenheng mellom lese- og skriveutviklingen og refererer til Cataldo og Ellis (1988) som fulgte med på barns lese- og skriveutvikling gjennom deres tre første år på skolen. De fant ut av at det er lite som tilsier at leseutviklingen påvirker skriving, men barnas skriveutvikling hadde derimot stor påvirkning på deres første leseutvikling. (Lyster, 2011, s. 60). Det viser at skriveutviklingen burde være sentralt så tidlig som mulig. Likevel så må bokstavinnlæringen være godt innlært før man kan forvente at de skal klare å skrive noe som helst.

6 Konklusjon og avslutning

I dette avsluttende kapittelet skal jeg trekke sammen trådene og oppsummere og konkludere oppgaven. Videre skal jeg presentere tanker og refleksjoner knyttet til forskningsprosessen som helhet, før jeg sier noe om veien videre dersom man skulle videreført prosjektet.

Problemstillingen for denne oppgaven var «*hvordan arbeider lærere i 1.-4.klasse med elever med lese- og skrivevansker?*». Jeg har prøvd å besvare problemstillingen, med hjelp av forskningsspørsmålene:

1. Hvordan forholder lærere seg til med elever med lese- og skrivevansker?
2. Hvilke vurderinger legger lærerne til grunn for tidlig innsats og tilpasset opplæring?
3. Hvilke metoder benytter lærerne i den begynnende lese- og skriveopplæringen?

Konklusjon

Gjennom arbeidet med denne studien, har det kommet frem at arbeid med elever med lese- og skrivevansker har merkbare variasjoner og arbeid med tidlig innsats er veldig varierende. Lærerne mener de har nok kunnskap om elever med lese- og skrivevansker, men noen av de mener det er lite de får gjort når de ikke har ekstra ressurser til å hjelpe i klasserommet. Lærere er pålagt å gripe inn tidlig og tidlig avdekke de elevene som har vansker og som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, men det virker som om «tidlig innsats» er lettere sagt enn gjort.

Det som var mitt mest interessante funn i denne studien, var det jeg kalte «den onde sirkelen». Som handlet om at lærerne uttrykker at de ikke har tid til å hjelpe elevene som er i fare for å få, eller som har lese- og skrivevansker, i den ordinære undervisningen. De har heller ikke tid til å repetere og gå gjennom tidligere temaer etter de er avsluttet. Til slutt så mener noen at det er vanskelig å sende de ut av klassen de gangene de har ekstra ressurser fordi da kan de gå glipp av den undervisningen som foregår i klasserommet når de er ute. Arbeidet med elever med lese- og skrivevansker

er så negativt ladet og de fleste lærerne, med unntak av en, virker å skyve fra seg problemet og legge det på ledelsen i form av manglende ressurser. Det er klart at det burde vært fler ansatte for at det skulle vært helt ideelt, men når det *ikke* er sånn må lærerne i hvert fall gjøre det de kan for at elevene skal få det best mulig.

Lesekurs som er omtalt i teori og analyse kapittelet, er en bra og intensiv metode for elever med lese- og skrivevansker. Det er en måte å organisere tilpasset opplæring eller spesialundervisning når elever har behov for ekstra opplæring, som ikke blir tilfredsstilt i fellesundervisningen (Hagtvedt et al., 2015). I tillegg så opplevde den ene læreren at dersom elevene kunne få sitte litt hvor de ville og at ikke læreren er så bestemt på at de skal sitte stille på pulten sin når de arbeider, var det enklere å drive med tilpasset opplæring for hver enkelt og det ga dem motivasjon for å jobbe med de oppgavene som var satt. Selv om det er klart at elever også må lære seg å sitte ved pulten, men å tenke litt alternativt noen ganger i småskolen – kan være en positiv ting både for lærer og elev.

Konklusjonen for denne studien er at lærere må fokusere mer på hva de kan gjøre i klasserommet, når situasjonen er som den er med for få ressurser og mange ulike behov i klassen. Tidlig innsats og tilpasset opplæring må arbeides mer med, og ikke bare være noe som står i opplæringsloven.

Det er store forskjeller blant lærerne, men likevel har det vært noen av holdningene de har til elever med lese- og skrivevansker og tidlig innsats som har vært like. Det viser at det er vanskelig å jobbe med og det trengs mer fokus på det. Likevel er det mest sannsynlig noen lærere og noen skoler som er kjempeflinke på akkurat dette temaet, som er viktig å ta med.

Hadde oppgaven vært av større omfang og jeg hadde hatt mer tid enn fra januar 2019 – til og med mai 2019, kunne det blitt utført fler intervjuer med lærere i ulike kommuner. I tillegg ville det vært hensiktsmessig å brukt metodetriangulering ved å benytte observasjon og eventuelt spørreskjema for å få en bredere og dypere forståelse av temaet.

Referanser

- Andreassen, R & Reichenberg, M. (29.08.2018). Svenske og Norge læreres forventninger om å mestre elevtilpasset opplæring: *betydningen av lærerens praksiserfaring og andre lærer- og skole variabler*. (Doktoravhandling). Hentet fra: https://www.idunn.no/np/2018/03/svenske_og_norske_laereres_forventninger_om_a_mestre_elevtil
- Befring, E 2002, Forskningsmetode, etikk og statistikk, Samlaget, Oslo.
- Bjørnsrud, H og Nilsen, S. (2015). Tidlig innsats – bedre læring for alle? Oslo: Cappelen Damm AS
- Bjørnsrud, H og Nilsen, S. (2011). Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bjørnsrud, H og Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalland, O. (2012). Metode og oppgaveskriving for studenter. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M 2004, Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming, Universitetsforlaget, Oslo.
- Dysleksi Norge (22.06.17). Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi. Hentet fra: <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer-versjon-23.pdf>
- Gough, P.B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Hagtvedt, B.E, Frost, J & Refsahl, V. (2015). Den intensive leseopplæringen – *dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hausstätter, R. (red). 2012. Inkluderende spesialundervisning. Bergen: Fagbokforlaget
- Helland, T. (2012). Språk og dysleksi. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høien, T og Lundberg I. (2012). Dysleksi. Fra teori til praksis, Ad Notam Gyldendal, Oslo.

- Høyen, T og Lundberg, I. (2003). Lesing og lesevansker. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Jacobsen, D.I. (2010). Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene. Kristiansand: Høyskoleforlagene
- Jenssen, E.S. (03.12.2012). Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikers, skoleleders og læreres handlingsvalg. (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra: <http://bora.uib.no/handle/1956/5728>
- Jæger, H. (Red). (2014). Bacheloroppgaven i barnehagelærer-utdanningen. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Bergen: fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007). *...og igjen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring.* (St.meld.nr. Nr. 16) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Kunnskapsdepartementet: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Kvale, S 2008, Det kvalitative forskningsintervju, Gyldendal Norsk forlag, Oslo.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillejord, S, Manger, T & Nordahl, T. (2013) Livet i skolen – grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet. Bergen: Fagbokforlaget
- Lundetræ, K., & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring - å komme på sporet. Tønnessen, F.E. & Lundetræ, K. (red.), Å lykkes med lesing - Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring. (s.148-171), Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Lyster, H.S-A. 2013. Elever med lese- og skrivevansker – hva vet vi? Hva gjør vi? Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Manger, T og Wormnes, B. (2015). Motivasjon og mestring – utvikling av egne og andres ressurser. Bergen: Fagbokforlaget

Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske valg. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen (s. 79-105). Oslo: Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2010). Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren. Oslo:

Universitetsforlaget

Nyborg, G. (2008). Interaksjon mellom lærere og elever i spesialundervisning: en studie av kvalitet av mediert undervisning. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo).

Hentet fra:

https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32067/95_Nyborg_17x24.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Postholm, M.B. (2005). Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.

Rognved, E. (26.05.2017). Førsteklassingene bør få introdusert alle bokstavene før jul. Hentet

fra: <https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/forsteklassingene-bor-fa-introdotert-alle-bokstavene-for-jul-article97993-12576.html>

Vedeler, L (2000). Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder.

Oslo: Gyldendal Akademisk

Vik, S. (2015). Tidlig innsats i skole og barnehage: forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp. (Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer). Hentet fra:

<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/298860>

Walgermo, B.R. (2018). Motivation for reading within the first year of formal reading instruction.

(Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra: [https://uis.brage.unit.no/uis-](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2581009/Walgermo_Bente_Rigmor_OA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2581009/Walgermo Bente Rigmor OA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2581009/Walgermo_Bente_Rigmor_OA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Wilson, D, Hausstätter, S.R og Lie, B. (2010). Spesialundervisning i grunnskolen. Bergen:

Fagbokforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

” Læreres arbeidsmåter med elever med lese-og skrivevansker”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan lærere jobber med elever med lese-og skrivevansker og tidlig innsats. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved Universitetet i Sørøst-Norge og tar en master i spesialpedagogikk. Dette semesteret skal jeg skrive masteroppgave om lese- og skrivevansker, med fordypning i dysleksi. Min foreløpige problemstilling er:

«Hvordan arbeider lærere i 1.-4.klasse med elever med lese- og skrivevansker?»

Jeg ønsker å få et innblikk og mer kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan hjelpe elever som har lese- og skrivevansker på skolen. Hvordan hjelpe disse elevene på best måte?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta og hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal intervju 4 lærere på ulike skoler. Jeg har et ønske om å bruke lydopptak, da dette er til stor hjelp når jeg skal transkribere i etterkant. Det vil naturligvis bli slettet med en gang jeg er ferdig.

Jeg regner at intervjuet vil ta max 1. time. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din bakgrunn, lese-og skrive opplæring, kompetanse og erfaring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- Det er kun jeg som kommer til å vite hvem som har deltatt i prosjektet.
- Alt som blir sagt og som jeg bruker i oppgaven vil anonymiseres, så verken ditt navn eller arbeidsplass vil bli nevnt. Det skal ikke være mulig å gjenkjenne deg ut i fra det som blir sagt i intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.06.2019. da vil alt av lydopptak slettes omgående.

Dine rettigheter:

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Kathrine Grimstad (student) på 45407406 eller Ingrid Reite (veileder) ved Universitetet i Sørøst-Norge på 99164435.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kathrine Grimstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*læreres arbeidsmåter med elever med lese- og skrivevansker, og mulig dysleksi*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03.06.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE

Hvordan arbeider lærere i 1.-4.klasse med elever med lese- og skrivevansker?

//INFORMANTEN

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hva er din stilling i dag?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
4. Hvilket trinn jobber du på?

//LESE-OG SKRIVE OPPLÆRING

1. Hvilke metoder benytter du i lese- og skriveopplæring?
2. Hva vektlegges i lese- og skriveopplæringen på ditt trinn?

//TIDLIG INNSATS

1. Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
2. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
3. Når og hvordan oppdager du eventuelt elever med lese- og skrivevansker?
4. Hvordan ser du på sammenhengen mellom motivasjon, mestring og inkludering?

//ERFARING

1. Har du erfaring fra arbeid med elever med lese- og skrivevansker?
2. Hvordan setter dere mål for elevene med lese- og skrivevansker? Er det noen fag som er vanskeligere enn andre?
3. Er det konkrete tiltak i forhold til vanske? (Avkoding, rettskriving, arbeidsminne)
4. Hvordan tilrettelegger du i undervisning for disse elevene?
5. Hvilke tiltak erfarer du at er verdifulle for å lette hverdagen for disse elevene?

// AVSLUTNING

1. Har du noen gode historier hvor du har følt at du har fått til å hjelpe eleven helt optimalt eller tilnærmet optimalt? Hva gjorde i så fall at du fikk det til?
2. Er det noe annet du vil tilføye som du tenker er viktig å få med?

Vurderingen er kopiert fra PDF fil*

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan lærere arbeider med elever med lese- og skrivevansker, og mulig dysleksi

Referansenummer

137478

Registrert

11.02.2019 av Kathrine Grimstad - 885713@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Christensen, Ingrid.reite@usn.no, tlf: 99164435

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kathrine Grimstad, kathrinegrimstad@hotmail.com, tlf: 45407406

Prosjektperiode

01.02.2019 - 03.06.2019

Status

25.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

25.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

Side 1 av 3

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 31.05.2019, 12*01

med vedlegg den 25.03.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2019.

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

NSD 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD 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

NSD 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).

Side 2 av 3

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 31.05.2019, 12*01

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Side 3 av 3

