

## **Kartlegging av lese- og skrivevansker blant elever på grunnskolens 1-4. årstrinn: En studie av spesialpedagogers praksis som bidrag til den tilhørende tilpassede opplæringen**

**Ole Henrik Jessen & Sivert Dahler**

Master i spesialpedagogikk, fordypning i spesifikke lærevansker

40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet





## Sammendrag

Denne studien undersøker spesialpedagogers kartlegging av lese- og skrivevansker på grunnskolens 1.-4. årstrinn, med fokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring.

Problemstillingen for prosjektet er følgende: *Hvordan kartlegger spesialpedagoger elevers lese- og skrivevansker i grunnskolens 1.-4. årstrinn som bidrag til dens tidlige innsats med tilhørende tilpasset lese- og skriveopplæring?* Vi har undersøkt hvordan lese- og skriveopplæringen foregår på de utvalgte skolene med fokus på hvilke metoder som benyttes i slike sammenhenger. Vi har videre utforsket hvilke kartleggingsverktøy som benyttes ved screening og ved indikasjon på lese- og skrivevansker hos aktuelle elever. Vi har i det følgende undersøkt hvordan tidlig innsats med tilhørende tilpasset opplæring foregår blant elever med lese- og skrivevansker, hvor også benyttede tiltak har blitt belyst.

Problemstillingen ble belyst ved hjelp av kvalitative intervju med informanter i form av fem spesialpedagoger på grunnskolens 1.-4. årstrinn. Studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, hvor fenomenologien fokuserer på informantenes opplevelser og meninger, mens den hermeneutiske tilnærmingen dreier seg om tolkning av nedskrevne tekster tilknyttet deres opplevelser og meninger (Brottveit, 2018).

Resultatene viser at lese- og skriveopplæringen er nokså lik på skolene med systematisk arbeid rundt innlæring av bokstaver og fonem-grafem-koblinger. Spesialpedagogene benytter en variert tilnærming til kartlegging av elevers lese- og skrivevansker, hvor Carlsten leseprøve, språk 6-16 og Logos fremheves som hovedverktøy. Den tilpassede opplæringen inkluderer tilpasning av lekser, tekster og arbeidsmengde, hvor digitale hjelpemidler og -verktøy, samt samarbeid med hjemmene er sentrale forhold. Informantene har gode erfaringer med tidlig identifisering og umiddelbar handling ved elevers lese- og skrivevansker, noe som for øvrig er en del av skolens tidlige innsats.

## Abstract

This study investigates special education teachers' assessment of reading and writing difficulties in Norwegian primary school grades 1-4, with a focus on early intervention and adapted education. The research question of the project is as following: How do special educational teachers assess students' reading and writing difficulties in grades 1-4 of primary school as a contribution to early intervention and adapted reading and writing education? We have examined how reading and writing education is conducted in the schools involved, focusing on the used methods in the context. We have explored the assessment tools used for screening as well as those used when indications of reading and writing difficulties are present among the students. We have examined how early intervention and adapted education for students with reading and writing difficulties are carried out, including the used measures.

The research question has been investigated through five qualitative interviews of special educational teachers in primary school grades 1-4. The study adopts a phenomenological-hermeneutic approach, where phenomenology focuses on informants' experiences and opinions, while hermeneutics deals with the interpretation of these experiences and opinions through the following, written texts (Brottveit, 2018).

The results show that reading- and writing education is quite similar across all schools with systematic work on learning letters and phoneme-grapheme connections. Special educational teachers are using a varied approach to assess reading and writing difficulties with the Carlsten reading test, Språk 6-16 and Logos being highlighted as main tools. The adapted education includes adjustments of homework, texts, and workload, with digital aids and tools as well as collaboration with the home as a central role. The informants have positive experiences with early identification and immediate action for reading and writing difficulties, as part of the early intervention.

## Forord

Masterstudiet ved Universitetet i Oslo nærmer seg sin avslutning, hvor vi ser tilbake på to lærerike - og spennende år som har gitt oss god innsikt med en solid plattform for fremtidig profesjonell utvikling. Gjennom denne tiden har vi tilegnet oss kunnskap og erfaring som vi med stor entusiasme ser frem til å anvende i det praktiske arbeidet i skolen.

I denne sammenheng vil vi først og fremst takke vår veileder, Gisle Johnsen for hans støtte, veiledning og oppmuntring gjennom hele prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Vi vil også gjerne uttrykke vår takknemlighet til våre informanter som generøst tok seg tid til å delta i intervjuene til tross for deres allerede hektiske skolehverdag. Uten deres velvillighet til å dele sine erfaringer og innsikt, ville ikke denne masteroppgaven vært mulig å gjennomføre.

Vi ønsker også å rette en takk til våre nærmeste som har stått ved vår side gjennom hele prosessen. Deres evne til å lytte og oppmuntre oss når vi har møtt utfordringer, samt dele gleden med oss når vi har nådd viktige milepæler, noe som har vært en uvurderlig kilde til motivasjon og inspirasjon. Til slutt takker vi hverandre for et godt samarbeid gjennom hele prosessen, hvor vi også ønsker å synliggjøre at oppgaven er et gjennomarbeidet fellesprodukt.

*Sivert Dahler & Ole Henrik Jessen*

*Oslo, mai 2023*

# Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INNLEDNING .....</b>  | <b>10</b> |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE MED PROBLEMSTILLING .....            | 10        |
| 1.2 PROBLEMSTILLING .....   | 11        |
| 1.3 STUDIENS FORMÅL OG FORSKERSPØRSMÅL .....                          | 11        |
| 1.4 OPPGAVENS VIDERE OPPBYGGNING.....                                 | 12        |
| <b>2. NOEN TEORETISKE TILNÆRMINGER .....</b>                          | <b>13</b> |
| 2.1 LESEUTVIKLING .....   | 13        |
| 2.1.1 <i>Noen stadier i leseutviklingen</i> .....                     | 13        |
| 2.2 SKRIVEUTVIKLING.....  | 14        |
| 2.2.1 <i>Det fonologiske og ortografiske stadiet</i> .....            | 15        |
| 2.3 SPRÅKLIG BEVISSTHET .....   | 16        |
| 2.3.1 <i>Fonologisk bevissthet</i> .....                              | 16        |
| 2.3.2 <i>Morfologisk bevissthet</i> .....                             | 16        |
| 2.4 NOEN LESEPEDAGOGISKE TRADISJONER.....                             | 17        |
| 2.4.1 <i>Phonics</i> .....  | 17        |
| 2.4.2 <i>Whole language tradition</i> .....                           | 18        |
| 2.5 LESE- OG SKRIVEVANSKER .....                                      | 19        |
| 2.5.1 <i>Lesevansker vist ved «The Simple View of Reading»</i> .....  | 19        |
| 2.6 DYSLEKSI – DEFINISJON OG HVORDAN DET ARTER SEG BLANT ELEVER ..... | 20        |
| 2.6.1 <i>Studier og kjennetegn ved dysleksi</i> .....                 | 21        |
| 2.7 KARTLEGGING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER.....                        | 22        |
| 2.7.1 <i>Observasjon og identifisering</i> .....                      | 22        |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 2.7.2     | <i>Noen formelle kartleggingsverktøy</i> .....                             | 23        |
| 2.8       | OFFENTLIGE RETNINGSLINJER FOR GRUNNSKOLENS TILPASSEDE OPPLÆRING .....      | 24        |
| 2.8.1     | <i>Tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker</i> .....     | 25        |
| 2.8.2     | <i>Tidlig innstats som bidrag til skolens tilpassede opplæringen</i> ..... | 25        |
| 2.9       | NOEN TILTAK FOR ELEVER MED LESE- OG SKRIVEVANSKER .....                    | 26        |
| 2.9.1     | <i>Noen tilnærminger til fonologisk bevisstgjøring</i> .....               | 26        |
| 2.9.2     | <i>Noen strategier for ordavkoding i leseutviklingen</i> .....             | 26        |
| 2.9.3     | <i>Noen strategier for staving i leseutviklingen</i> .....                 | 27        |
| 2.9.4     | <i>Noen tilnærminger til elevers læring av leseflyt</i> .....              | 27        |
| 2.9.5     | <i>Noen tilnærminger til elevers utvikling av leseforståelse</i> .....     | 28        |
| <b>3.</b> | <b>DESIGN OG METODE</b> .....  | <b>30</b> |
| 3.1       | UTVALGSKRITERIER MED BESKRIVELSE AV UTVALGET .....                         | 30        |
| 3.2       | METODISK TILNÆRMING OG FORSKNINGSDESIGN .....                              | 31        |
| 3.2.1     | <i>Design - et singlecasestudiedesign med flere analyseenheter</i> .....   | 31        |
| 3.2.2     | <i>Metode med noen vitenskapeteoretiske tilnærminger</i> .....             | 32        |
| 3.3       | KVALITATIV METODE MED EN FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK TILNÆRMING .....      | 33        |
| 3.3.1     | <i>Utvikling av intervjuguide</i> .....                                    | 35        |
| 3.3.2     | <i>Transkripsjon og analyse av inkommet informasjon</i> .....              | 36        |
| 3.3.3     | <i>Koding og kategorisering</i> .....                                      | 37        |
| 3.4       | NOEN ETISKE VURDERINGER .....  | 38        |
| 3.4.1     | <i>NSD</i> .....   | 38        |
| 3.4.2     | <i>Informasjon og samtykke</i> .....                                       | 39        |
| 3.4.3     | <i>Konfidensialitet</i> .....  | 39        |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 3.5       | VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRBARHET .....   | 40        |
| <b>4.</b> | <b>RESULTATER MED ANALYSE AV EMPIRI .....</b>  | <b>43</b> |
| 4.1       | LESE- OG SKRIVEOPPLÆRINGEN .....   | 43        |
| 4.2       | LESE- OG SKRIVEVANSKER .....   | 46        |
| 4.3       | KARTLEGGING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER .....  | 48        |
| 4.4       | TILPASSET OPPLÆRING MED TILHØRENDE TILTAK .....  | 53        |
| <b>5.</b> | <b>DRØFTINGER .....</b>  | <b>59</b> |
| 5.1       | OM LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING I GRUNNSKOLEN .....  | 60        |
| 5.1.1     | <i>Metoder, læreverk og strategier .....</i>   | <i>60</i> |
| 5.1.2     | <i>Planer for lese- og skriveopplæringen .....</i>   | <i>62</i> |
| 5.1.3     | <i>Noen faresignaler i leseutviklingen .....</i>   | <i>62</i> |
| 5.2       | LESE- OG SKRIVEVANSKER .....   | 63        |
| 5.2.1     | <i>Spesialpedagogers kjennskap til lese- og skrivevansker .....</i>                        | <i>63</i> |
| 5.2.2     | <i>Kunnskap om dysleksi i grunnskolen .....</i>  | <i>64</i> |
| 5.3       | KARTLEGGING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER I GRUNNSKOLEN .....                                  | 65        |
| 5.3.1     | <i>Identifisering av vansker ved hjelp av screeningtester .....</i>                        | <i>65</i> |
| 5.3.2     | <i>Oppfølgende vurdering ved indikasjoner på lese- og skrivevansker .....</i>              | <i>67</i> |
| 5.3.3     | <i>Spesialpedagogers oppfatning av aktuelle kartleggingsverktøy .....</i>                  | <i>68</i> |
| 5.3.4     | <i>Noen kartleggingsresultater som indikerer dysleksi og spesifikke språkvansker .....</i> | <i>70</i> |
| 5.3.5     | <i>Plan for gjennomføring av kartlegging med noen utfordringer .....</i>                   | <i>71</i> |
| 5.4       | TILPASSET OPPLÆRING MED SPESIALPEDAGOGERS BRUK AV AKTUELLE TILTAK OG METODER .....         | 72        |
| 5.4.1     | <i>Tidlig innsats i den tilpassende opplæringen .....</i>                                  | <i>73</i> |
| 5.4.2     | <i>Noen utfordringer i den tilpassende opplæringen .....</i>                               | <i>74</i> |



|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 5.4.3     | <i>Tilnærming med tiltak ved mistanke om dysleksi</i> .....                | 75        |
| 5.4.4     | <i>Tilnærming med tiltak ved mistanke om spesifikke språkvansker</i> ..... | 76        |
| 5.4.5     | <i>Tilnærming med tiltak for elever med skrivevansker</i> .....            | 77        |
| <b>6.</b> | <b>OPPSSUMMERING</b> .....   | <b>78</b> |
| 6.1       | SVAR PÅ PROBLEMSTILLING .....  | 80        |
| 6.2       | AVSLUTTENDE EVALUERING .....   | 80        |
| 6.3       | VIDERE FORSKNING .....   | 82        |
| <b>7.</b> | <b>LITTERATURLISTE</b> .....   | <b>83</b> |
| <b>8.</b> | <b>VEDLEGG</b> .....   | <b>89</b> |
| 8.1       | VEDLEGG 1 – FORESPØRSEL .....  | 89        |
| 8.2       | VEDLEGG 2 – SAMTYKKESKJEMA .....   | 93        |
| 8.3       | VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE .....  | 94        |

Antall ord: 24 673

## **Figuroversikt**

(Figur 1. The simple view of reading based on Hoover & Gough, 1990)..... 19

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave med problemstilling

Vi har gjennom vår praksis i grunnskolen observert hvordan lese- og skrivevansker kan ha innvirkning på ulike aspekter av elevers liv, inkludert læring, selvbylde og sosial samhandling. En av våre motiverte hovedfaktorer for å fordype oss i temaet, handler i stor grad om våre egne erfaringer med lese- og skrivevansker i nær familie, hvor vi har sett betydningen av blant annet tidlig innsats og tilpasset opplæring i skolen. Med det i tankene våre har vi fått motivasjon til å fordype oss i emnet med ønske om å bidra til det nærliggende forskningsfeltet.

Begrepet tidlig innsats fremstår klart i lovverket og understreker nødvendigheten av å handle tidlig ved avdekking av lese- og skrivemessige utfordringer hos elever (Meld. St. 6 (2019-2020)). På grunnskolens 1.-4. årstrinn er det også skolens ansvar å sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving, raskt for egnet intensiv opplæring som nedfelt i §1-4 (Opplæringsloven, 1998). Når vi for øvrig tenker at tidlig innsats er tydelig nevnt i lovverket med vektlegging på skolens ansvar for å støtte elever som står i fare for å falle bak i lesing og skriving, er det interessant å undersøke hvordan spesialpedagoger arbeider med dette i praksis.

For effektivt å kunne identifisere og støtte elever med lese- og skrivevansker, kan det være avgjørende å benytte gode metoder og verktøy for kartlegging som bidrag til å oppdage elever som strever (Utdanningsdirektoratet, 2022). I løpet av praksisperioden i Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) ble det fremhevet av flere PP-rådgivere at de var misfornøyde med noen av skolens kartleggingsverktøy. Årsaken til misnøyen var mangelen på dokumentert effekt, noe som igjen vekket vår interesse for å utforske hvilke og hvordan spesialpedagoger bruker ulike kartleggingsmetoder og -verktøy i skolen. For å få en dypere forståelse for temaet ønsket vi også å se nærmere på hvilke erfaringer og refleksjoner spesialpedagoger har, samt hva aktuell forskningen indikerer.

Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i grunnskolen med nedfelling i lovverket, § 1-3 (Opplæringsloven, 1998). Spesialpedagoger bør etter beste evne støtte den enkelte elevs

behov og forutsetninger ved å benytte alternative læringsmetoder og hjelpemidler i lese- og skriveopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). En undersøkelse av hvordan spesialpedagoger jobber med tilhørende tilpasset opplæring kan gi innsikt i deres metoder, strategier og teknikker. En analyse av temaet kan også identifisere utfordringer de står overfor, samt belyse hvordan de håndterer disse.

## 1.2 Problemstilling

«Hvordan kartlegger spesialpedagoger elevers lese- og skrivevansker i grunnskolens 1.-4. årstrinn som bidrag for dens tidlige innsats med tilhørende tilpasset lese- og skriveopplæring?»

## 1.3 Studiens formål og forskerspørsmål

Formålet med studien er å utforske hvordan spesialpedagoger kartlegger elevers lese- og skrivevansker i grunnskolens 1.-4. årstrinn, og hvordan kartleggingen kan bidra til tidlig innsats og tilpasset lese- og skriveopplæring for elevene. Studien vil undersøke metoder og verktøy som spesialpedagoger benytter i kartleggingsprosessen, samt deres rolle i å støtte elevers individuelle læringsbehov gjennom tilpassede undervisningsstrategier. Følgende forskerspørsmål er benyttet for å operasjonalisere problemstillingen:

1. Hvilke undervisningsstrategier og intervensjoner benytter skolen i lese- og skriveopplæringen for å kunne styrke lese- og skriveferdighetene hos elever på grunnskolens 1.-4. årstrinn?
2. Hvordan beskriver spesialpedagoger lese- og skrivevansker hos elever på grunnskolens 1.-4. årstrinn?
3. Hvilke verktøy og metoder bruker spesialpedagoger for å kartlegge lese- og skrivevansker hos elever på grunnskolens 1-4 årstrinn?
4. Hvordan vektlegger spesialpedagoger tidlig innsats og tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker på grunnskolens 1-4 årstrinn?

## 1.4 Oppgavens videre oppbygning

Vår oppgave består av seks kapitler, der det første kapitlet presenterer innledning, bakgrunn for valg av tema, redegjørelse for problemstilling, studiens formål med forskerspørsmål og oppgavens videre oppbygning.

Kapittel to utgjør vår teoretiske del, hvor vi presenterer relevant teori om lese- og skriveutvikling, lese- og skrivevansker, samt kartlegging av elevers lese- og skrivevansker. Vi kommer deretter nærmere inn på noe teori om tidlig innsats, tilpasset opplæring og tiltak.

I kapittel tre presenteres metodevalget for forskningen med oppgave å følge en kvalitativ tilnærming, der vi gjennomfører semistrukturerte intervjuer for innsamling av data. Prosessen med transkripsjon og analyse av materialet vil også bli belyst i dette kapitlet, hvor det videre vises til etiske hensyn ved forskningsarbeidet samt noen tilhørende refleksjoner. Avslutningsvis diskuterer vi studiens kvalitet og troverdighet ved å vurdere validitet og reliabilitet.

Kapittel fire fokuserer på studiens resultater med presentasjon av detaljerte analyser av informantenes svar. Her kommer det frem informasjon om hvordan lese- og skriveopplæringen foregår, samt hvilke kartleggingsmetoder som benyttes på de aktuelle skolene. Spesialpedagogene redegjør videre for skolens tidlige innsats sammen med den tilpassede opplæringen, med tilhørende tiltak og strategier.

Kapittel fem utgjør drøftingsdelen av oppgaven, hvor vi diskuterer og reflekterer funnene fra kapittel fire i lys av relevant teori og forskning. Målet er å diskutere informantenes svar i lys av forskningsspørsmålene.

I kapittel seks vil vi oppsummere hovedfunnene med svar på problemstillingen. Det blir i det følgende gitt en avsluttende evaluering med tilhørende refleksjoner av etiske hensyn, reliabilitet og validitet. Avslutningsvis vil vi redegjøre for potensiell videre forskning som kan være av interesse innenfor dette feltet.

## **2. Noen teoretiske tilnærminger**

### **2.1 Leseutvikling**

Leseutvikling kan forstås gjennom flere modeller, hvor vi velger å dele leseutviklingen inn i fire faser med en beskrivelse av hvordan leseferdighetene er ment å utvikles på de ulike trinnene (Statped, 2021). Dersom barnet ikke får tilstrekkelig tid og muligheter til å mestre hver fase, kan utviklingen stagnere, noe som igjen kan føre til avvik fra en normal og vanlig leseutvikling. Hvis utviklingen stagnerer, kan det bli nødvendig å tilby spesialpedagogisk hjelp for å kunne stimulere den individuelle læringsprosessen.

#### **2.1.1 Noen stadier i leseutviklingen**

Ehri's læringsmodell har som mål å beskrive utviklingen fra å være en person som ikke kan lese til å bli en dyktig leser (Cain, 2010). I modellen er utviklingen av barnets kunnskap om skriftsystemet essensielt for å kunne danne gode relasjoner mellom tale- og skriftspråket. Det kommer for øvrig frem fire faser, hvor hver av dem assosieres med en kvalitativt forskjellig sammenheng mellom skrevne ord og deres talte form.

Den første fasen i modellen benevnes som den pre-alfabetisk fasen, hvor barnet har liten eller ingen kunnskap om alfabetet, noe som igjen innebærer at de ikke kan lese nye ord som fremkommer (Ehri, 2005). Selv om barn i denne fasen ikke anses å være selvstendige lesere, har de gjerne en midlertidig evne til å kunne lese eksempelvis logoer og merker som de kjenner fra hverdagen, som f.eks. brusmerker eller hurtigmatkjeder. Det finnes for øvrig elever som ikke klarer å avansere fra den første fasen i leseutviklingen (Statped, 2021). En avsporing fra leseutviklingen skjer gjerne før elevene har fått alfabetisk innsikt. Disse vil ofte få problemer med å koble lyder og bokstaver sammen med ofte svak, fonologisk bevissthet. I stedet for å lese ved å koble lyder til bokstaver, prøver elevene kanskje heller å lese ved å se på formen til ordene med tilhørende gjetting som en vanlig hovedstrategi.

Den andre fasen i Ehri's modell for leseutvikling benevnes som delvis alfabetisk fase, hvor barn anses å være i når de har lært noen bokstavnavn eller lyder knyttet til bokstaver (Ehri, 2005). I denne fasen vil de første og siste bokstavene i et ord, gjerne være de mest fremtredende signalene for hvordan ordet skal uttales. Selv om barn i denne fasen har en viss

alfabetisk kunnskap, kan de fortsatt lese ord feil som gjerne deler felles bokstaver og lyder. De kan også ha vansker med å skille vokallyder, hvor det for øvrig er velkjent at elever kan utvikle alfabetisk kunnskap, men samtidig ha svake fonologiske ferdigheter. Dette kan igjen resultere i at de aktuelle elevene får utfordringer med å følge leseopplæringen med tendenser til å gjette på ordene som blir lest. Det er for øvrig ofte krevende å oppdage avkodingsvansker hos elevene i begynneropplæringen, fordi de aktuelle tekstene ofte består av korte - og enkle setninger (Statped, 2021).

Den tredje fasen benevnes som full alfabetisk fase, hvor barnet i denne fasen har tilegnet seg full kunnskap om alfabetet og sammenhengen mellom grafemer og deres tilsvarende lyder (Ehri, 2005). Selv om barna har ervervet en grunnleggende kompetanse i alfabetisk kunnskap, kan de fortsatt ha vansker med å håndtere vanlige stavemønstre. De kan fortsatt sette lyd på bokstav for bokstav når de leser, men vil i det følgende begynne å bygge opp et ordvokabular som innebærer en samling av ord som de har møtt ved flere anledninger, og som i tillegg kan leses uten å måtte sette lyd på de enkelte bokstavene. I denne fasen vil barnet også ofte være i stand til å lese ord ved hjelp av prediksjoner basert på konteksten og fonologisk omkodning. De vil også ofte være i stand til å bruke analogistrategien med en rask og effektiv tilgang til å lese kjente ord.

Den siste fasen benevnes som den konsoliderte fasen, hvor eleven gjerne utvikler en bedre forståelse av ortografien sammen med bedre leseerfaring (Ehri, 2005). Dette fører til at de ofte blir bedre kjent med vanlige stavemønstre sammen med læring av gjenkjenning av likheter mellom ulike ord. Når barn lærer en rekke ord med lik endelse, kan de begynne å se på bokstavstrengene som konsoliderte enheter som igjen gjør det mulig å lese ukjente ord som inneholder kjente enheter på en raskere og mer nøyaktig måte, enn hvis de skulle avkode hver bokstav.

## 2.2 Skriveutvikling

Skriving er uten tvil en vesentlig ferdighet i barns utvikling, hvor Skar & Myhill (2022) fremhever at det vanligvis vil være forskjeller mellom elever i slike sammenhenger.

Utviklingen av skriveferdigheter er ikke en naturlig, forutsigbar prosess i motsetning til muntlig språk, hvor det vanligvis krever en kompleks interaksjon mellom flere faktorer for å

kunne utvikle skriveferdigheter. En elev må for eksempel kunne forstå hva skriving er og hvordan hen kan omsette talespråk til skriftlig form. Eleven må også kunne ha den kognitive kompetansen for å håndtere komplekse skriveoppgaver samt utvikle dets språklige repertoar og metalingvistiske forståelse.

Vi ser for øvrig at noen elever vil ta raskere steg inn i skrivefellesskapet og bli i stand til å uttrykke seg skriftlig, mens det på den andre siden kan være elever som strever med bokstaver, setninger og tekster.

### **2.2.1 Det fonologiske - og ortografiske stadiet**

Vanlig skriftspråkutvikling har ulike faser som kan bli påvirket av forskjellige faktorer og dermed avvike fra det som anses som normalt for alderen (Statped, 2020). I denne oppgaven vil vi imidlertid hovedsakelig fokusere på det fonologiske stadiet da dette er mest relevant for problemstillingen vår.

Fonologisk skriving fremkommer når barn skriver bokstaver for lydene de gjenkjenner i ordene de ønsker å skrive (Statped, 2020). Det indikerer at barnet har oppdaget det alfabetiske prinsippet med skriving basert på hvordan de hører lydene, støttet av øret fremfor øyet. Fonologisk staving er et stadium på vei til endelig ortografisk staving. Vi kan for øvrig fremholde at dette stadiet er vesentlig for å kunne forstå det alfabetiske prinsippet, hvor barnet knytter lyd til bokstav med bruk av logikk i skrivingen sin fremfor formell rettskriving. Fonologisk skriving kan være sårbart, hvor feil kan føre til tap av skrivemotivasjon. Endelig ortografisk skriving kommer etter mer skriftspråklige erfaringer, hvor fonologisk skriving bygger på en sterk bro mellom talespråk og skriftspråk.

Det siste stadiet beskrives som ortografisk skriving (Statped, 2020). Elever som befinner seg på dette stadiet skriver som oftest grammatisk riktig og følger regler for korrekt skriftspråk. Barnet mestrer stavemåten til de fleste ordene, hvor vi kan uttrykke at skrivingen er mer eller mindre automatisert. Tilegnelse av ortografi skjer gjerne gjennom erfaringer med lesing og skriving. Gjennom leseaktiviteter vil eleven gjerne legge merke til den korrekte, ortografiske skriftformen og etterhvert ta denne selv i bruk.

## 2.3 Språklig bevissthet

### 2.3.1 Fonologisk bevissthet

Schwanenflugel & Knapp (2016) viser til fonologisk bevissthet som barns forståelse av lydstrukturen til talte ord. Det er igjen en metaspråklig ferdighet som gjør det mulig for barn å manipulere og til en viss grad analysere språkets lydsystem. Fonologisk bevissthet og dens underkomponent, fonemisk bevissthet trekkes for øvrig frem som sentrale faktorer som ofte anvendes for å kunne identifisere hvilke barn som kan inneha vansker med å lære å lese.

Fonologisk bevissthet anses ikke som en helhetlig, utviklingsmessig ferdighet da barn gjerne synes å erverve visse ferdigheter før andre, i en rimelig forutsigbar utviklingsprogresjon (Schwanenflugel & Knapp, 2016). Det er for øvrig kjent at mange fonologiske bevisstgjøringsprogrammer er organisert i henhold til denne vanlige sekvensen, slik at barn mottar leksjoner om de tidligere utviklede ferdighetene først, og de noe mer komplekse noe senere. Det bør imidlertid bemerkes at barn ikke alltid følger dette typiske utviklingsmønsteret i en noe mer strikt- og trinnlignende form. Eleven kan ha en begrenset forståelse av senere stadier av fonologisk bevissthet, mens de fortsatt arbeider med å forbedre forståelsen av tidligere faser. Det kan igjen indikere at eleven har begynt å utvikle ferdigheter på et høyere nivå, men at de fortsatt har et stykke å gå, før de får en mer komplett forståelse av alle stadiene innen fonologisk - og fonemisk bevissthet.

Melby-Lervåg et al. (2012) kom fram til at barn med dysleksi mer sjeldent presterer bedre enn deres jevnaldrende på fonologiske bevisstgjøringsoppgaver. Dette er igjen i tråd med Høien & Lundberg (2012) som viser til at individer med dysleksi vanligvis har svakheter i det fonologiske systemet. Det er likevel interessant å merke seg at Snowling (2021) peker på at dette ikke er tilfelle for alle dyslektikere, hvor det heller vises til at ikke alle elever med dysleksi har samme type lesevansker.

### 2.3.2 Morfologisk bevissthet

Cain (2010) viser til morfologisk bevissthet som vår kunnskap om ordstrukturer, nærmere bestemt morfemer som forklares som de minst betydningsbærende enheter i ord. Det kan argumenteres for at morfologisk kunnskap spiller en vesentlig rolle i utviklingen av



leseferdigheter da denne kan bidra til å konstruere ord som er mer komplekse, sammen med forståelse av ordets betydning.

En studie som ble utført på barn i alderen ni til elleve år viste at det ofte er et forhold mellom barns prestasjoner på oppgaver som tester morfologisk bevissthet og deres evne til å kunne forstå det de leser (Cain, 2010). En undersøkelse av Deacon og Kirby (2004) viste at tidlige vurderinger av morfologisk bevissthet omkring åtteårsalderen, kan forutsi både leseforståelse og evnen til å lese non-ord. Dette antyder igjen at morfologisk bevissthet kan være en vesentlig faktor for å kunne forutsi leseferdigheter hos barn i tidlig alder.

Schwanenflugel & Knapp (2016) har for øvrig påpekt at direkte jobbing og bevisstgjøring av morfemer med tilhørende prefikser og suffikser, kan være nyttig for å forbedre leseferdighetene til barn med lese- og skrivevansker.

## 2.4 Noen lesepedagogiske tradisjoner

### 2.4.1 Phonics

Phonics er en metode for å lære barn å lese ved å fokusere på hvordan bokstaver og lyder korresponderer (Schwanenflugel & Knapp, 2016). Det kan gjøres ved å undervise i grafem-fonem-korrespondanseregler som igjen beskriver hvordan bokstaver og lyder er relatert til hverandre. Vi vil fokusere på den syntetiske tilnærmingen, ettersom den er mest relevant i vår sammenheng. Syntetiske lydprogrammer har som formål å lære barn grafem-fonem-korrespondanseregler separat og isolert (Adams, 1990). Disse kan begynne med å lære barn bokstav-lyd-korrespondanser, og deretter øke kompleksiteten ved å lære dem flere lyder assosiert med vokaler og bokstaver med flere lyder.

Effekten av phonics-tilnærmingen har vært gjenstand for en lang og omstridt debatt, hvor det ofte blir hevdet at lydprogrammer legger vekt på drill-and-practice fremfor å utvikle barnas forståelse av tekst og betydning (Schwanenflugel & Knapp, 2016). Vi ser med andre ord at elevens motivasjon og interesse for lesing blir oversett ved denne tilnærmingen. Det har også vært kritikk for at phonics-tilnærmingen ikke viser hensyn til at mange ord ikke kan leses ved å utelukkende følge reglene for grafem-fonem-korrespondanse. På den andre siden viser det seg at elever som mottar eksplisitt undervisning i grafem-fonem-korrespondanseregler,

har større sannsynlighet for å utvikle gode leseferdigheter. Phonics-tilnærmingen er også ofte anbefalt av forskere for å hjelpe barn som har problemer med å lære å lese som for eksempel barn med dysleksi.

### **2.4.2 Whole language tradition**

The whole language approach kan sees på som en motsetning til phonics tilnærmingen. I stedet for å lære barn å lese ved hjelp av instruksjoner for spesifikke phonics regler, fokuserer whole language-instruksjon på å se læringsbildet i et større perspektiv (Manning & Kamii, 2000).

Denne tilnærmingen for læring vil se på språket som en enhet (Patzelt, 1995). Tilnærmingen fokuserer på at det er gjennom eksponering av språket at barn lærer de nødvendige ferdighetene for å kunne lese. Whole language instruksjon vil for øvrig benytte virkelige erfaringer og bakgrunnskunnskap som eleven allerede sitter inne med. Lese- og skriveaktiviteter er gjerne meningsfulle for elever som kan relatere tekstene til egne erfaringer, noe som igjen vil kunne føre til en motiverende, hensiktsfull og positiv opplevelse for eleven. Dette kan igjen sees i sammenheng med Brockman (1994) som hevder at elever som lærer, må kunne se en mening i læringsaktivitetene de holder på med.

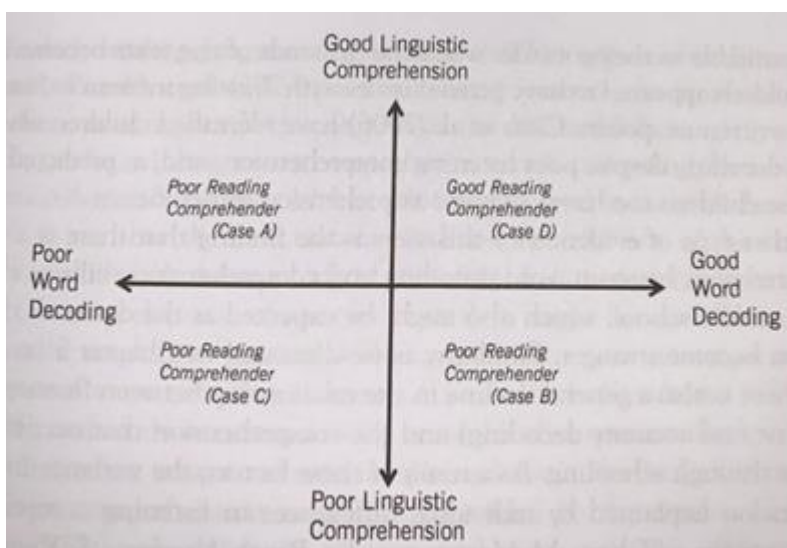
Når språket blir brutt ned til enkeltferdigheter som i phonics, kan eleven verken verdsette eller forstå det fullt ut (Brockman, 1994). Med andre ord ønsker de at eleven erfarer språket helt, før de enkelte komponenter undersøkes noe nærmere. De fremmer at elever bør lære ved å gjøre, ikke bare ved å øve og øve, som igjen kan sees i sammenheng med "drill-and-practice" (Schwanenflugel & Knapp, 2016). Whole language tilnærmingen fokuserer først og fremst på mening og forståelse i språkbruken, hvor meningsforståelse gjerne er det vesentligste målet for enhver språkaktivitet (Patzelt, 1995).

## 2.5 Lese- og skrivevansker

### 2.5.1 Lesevansker vist ved «The Simple View of Reading»

Det vil vanligvis være elever som begynner på skolen og opplever lese- og skrivevansker av forskjellige grunner (Mossige, 2020). Vanlige belyste årsaker er gjerne språkvansker, samt vansker med skriftspråket, også kjent som dysleksi. En kombinasjon mellom disse vanskene er heller ikke uvanlig, noe som gjør enkelte elever spesielt utsatt for større vansker med lesing og skriving (Hulme & Snowling, 2009).

Lesevansker er et omfattende begrep som gjerne innebærer flere ulike utfordringer. En måte å beskrive lesevansker noe mer presist, er å referere til den anerkjente modellen "The Simple View of Reading" (Hoover & Gough, 1990).



(Figur 1. The simple view of reading based on Hoover & Gough, 1990).

Modellen demonstrerer at lesevansker kan deles inn i tre grunnleggende typer, hvor den første viser til svakheter innenfor lytteforståelse (Schwanenflugel & Knapp, 2016). Det som ofte kjennetegner denne gruppen, er tilstrekkelige ferdigheter i avkoding, men med heller svak lytteforståelse. Ifølge modellen vil denne gruppen elever bli karakterisert som svake forståere (SF). Ifølge Catts et al. (2015) og Nation et al. (2010) viser forskningen at barn som sliter med muntlig språk før de begynner å lese, også kan ha vansker med å forstå det de

leser. Disse barna kan derfor ha svakheter både i muntlig og skriftlig språk. Dette tenker vi at understreker betydningen av å gi tidlig og adekvat støtte til barn med slike språkvansker for å bidra til å styrke deres språklige ferdigheter og leseforståelse. For å oppnå full forståelse av skriftlig tekst er det nødvendig å bruke ulike kognitive og språklige prosesser som også brukes i forståelsen av talt språk (Cain & Oakhill, 2011). Dersom man opplever vansker med å forstå det man leser og ikke får hjelp til å forbedre disse vanskelighetene, kan dette redusere lysten til å lese. En slik redusert motivasjon kan igjen føre til at det blir vanskeligere å utvikle ferdigheter som er spesifikke for lesing, som for eksempel evnen til å overvåke sin egen forståelse, korrigere seg selv når man ikke forstår, utvikle lesestrategier og opprettholde lesemotivasjon.

Det kan for øvrig være tilfeller, hvor elever har svake avkodingsferdigheter, men likevel med tilstrekkelig språkforståelse (Schwanenflugel & Knapp, 2016). I slike sammenhenger kan de ha vansker med å avkode tekster flytende og nøyaktig, noe som kan påvirke deres evne til å forstå hva de leser. En typisk form for dysleksi som kan manifestere seg på denne måten, er tilfeller der barn har utfordringer med å tilegne seg og manipulere bokstav-lyd-ferdigheter, noe som er nødvendig for å avkode tekster. Selv om de aktuelle barna kan ha disse svakhetene i avkodingen, kan de likevel ha god lytteforståelse og kommunikasjonsevner.

Den tredje typen lesevanske refererer seg til vansker innenfor begge områdene, både avkoding og språkforståelse (Schwanenflugel & Knapp, 2016). Elever som både har svake avkodingsferdigheter og begrensede språkforståelsesevner, har generelt sett dårligere leseferdigheter, noe som ofte henvises til som generelle lesevansker. Ifølge modellen vil slike vansker i de fleste tilfeller føre til svært dårlig leseforståelse.

## 2.6 Dysleksi – definisjon og hvordan det arter seg blant elever

Snowling (2019) peker på at lese- og skrivevansker som ikke er forårsaket av utilstrekkelig opplæring, gjerne klassifiseres som dysleksi. En nærmere definisjon kan være:

“et problem med læring som først og fremst påvirker utviklingen av lesenøyaktighet, flyt og staveferdigheter” (Snowling, 2019, s. 1). Dette kan igjen sees i sammenheng med

International Dyslexia Association sin definisjon: “Dysleksi er en spesifikk lærevanske som har en nevrobiologisk opprinnelse. Det er preget av vanskeligheter med nøyaktig og/ eller flytende ordgjenkjenning og av dårlige stave- og avkodingsvansker” (Lyon et al., 2003, s. 2).

### **2.6.1 Studier og kjennetegn ved dysleksi**

British Dyslexia Association peker på noen sentrale kjennetegn ved dysleksi i grunnskolen (Cain, 2010). Dette innebærer blant annet vansker med lesing og staving, å sette bokstaver og tall feil vei, problemer med å huske alfabetet, utelatelse av bokstaver fra ord eller å sette dem i feil rekkefølge, samt å bruke lengre tid enn gjennomsnittet på skriftlig arbeid. En hindring for dyslektikere når det gjelder effektiv leseforståelse er den langsomme, anstrengte og unøyaktige avkodingen (Snowling & Hulme, 2014).

De nevnte indikatorene blir trukket frem i en studie av syv barn med dysleksi, utført av Snowling og kolleger (Cain, 2010). Her kom det frem at barna strevde med å lese nonord, som igjen er oppdiktete ordstrukturer, hvor for øvrig et stort antall studier har vist til at dyslektikere har svakheter innenfor fonologiske bevissthet. En gjennomgang av undersøkelser som sammenlignet evnen til å lese nonord hos dyslektikere, med yngre kontrollgrupper på samme lesenivå, fant for øvrig fram til bevis på at fonologiske ferdigheter, vurdert gjennom nonordlesing, var signifikant svekket hos dyslektiske lesere (Rack et al., 1992). Nonordlesing anses for øvrig som en verdifull test da den berører de fonologiske ferdighetene som er nødvendige for å kunne lese på et alfabetisk språk. Videre blir staving trukket frem som en svakhet hos disse elevene, hvor vansker med vokallyder, forenkling av konsonantklynger og utelatelse av ubetonte stavelser også kan være tilstede hos disse elevene (Cain, 2010).

I lang tid har det vært klart at genetiske faktorer spiller en viktig rolle når det gjelder dysleksi (Flanagan & McDonough, 2018). Ifølge Pennington & Olson (2005) hevder noen forskere at et barn som har en forelder med en lesevanske, har åtte ganger større sannsynlighet for å ha dysleksi sammenlignet med befolkningen generelt. En metaanalyse utført av Melby-Lervåg & Snowling (2016) fant at dysleksi er svært arvelig, med 45 prosent risiko for å utvikle

lesevansker dersom foreldrene har lesevansker. For elever uten foreldre med lesevansker, var risikoen for å utvikle dysleksi betydelig mindre, med 11,5 prosent.

## 2.7 Kartlegging av lese- og skrivevansker

Siden flere elever vil oppleve vansker med lesing og skriving av ulike grunner, er det av stor betydning at skolen har systemer som bidrar til å fange opp disse elevene (Mossige, 2020). Lærerens og spesialpedagogenes kompetanse tilknyttet lese- og skrivevansker samt deres evne til å få øye på disse, vil være essensielt hvis ikke dette blir fanget opp av skolen. Ved tidlig kartlegging, kan målrettede tiltak igangsettes og elevens utvikling kan dermed påvirkes positivt. Elever som blir møtt med forståelse for vanskene sine og selv forstår og aksepterer dem, kan ofte i større grad utvikle en mer positiv selvoppfatning.

Fra et praktisk perspektiv opplever vi det som vesentlig at det fokuseres på tidlig kartlegging og gode tiltak på de lavere klassetrinnene i grunnskolen, ettersom lese- og skriveutvikling, motivasjon og forhold til eget selv bilde kan være viktige områder for elevene i denne alderen. Vi opplever det som betydningsfullt at lærere og spesialpedagoger har nødvendig kunnskap for å fange opp elever som strever, ved at det bidrar til at de kan støtte elevenes behov og videre utvikling.

### 2.7.1 Observasjon og identifisering

Fra egen praksis har vi erfart nødvendigheten av observasjon for å kunne fange opp elever med lese- og skrivevansker. I følge (Mossige, 2020) finnes det tilfeller hvor elever går flere år på skolen før deres vansker blir fanget opp. Det kan det være flere grunner til det, der noen av de mest fremtredende årsakene er en vente og se holdning til lærevansker i norsk skole, i tillegg til at disse vanskene kan være krevende å oppdage.

Spesialpedagogene og lærernes vurderinger av elevenes faglige arbeid i daglige aktiviteter i fagene sammen med gjensidige dialoger, utgjør ofte den viktigste formen for kartlegging av lese-skrivevansker (Mossige 2020). Observasjoner av stort tidsbruk på oppgaver kan for øvrig være en indikator på vansker. Resultater fra både lese- og skrivearbeid kan gi mye informasjon i forhold til for eksempel rettskrivingsfeil og/ eller om eleven har problemer

med å forstå det han leser. Oppmerksomme spesialpedagoger har gjerne muligheter til å fange opp vansker tilknyttet lesing og skriving. Det er i slike sammenhenger gjerne flere faktorer som spiller inn for å kunne gjøre gode observasjoner, som vist gjennom Engen & Helegvold (2017) sin forståelse av begrepet i praksis.

“Å forstå hva en observerer, krever lesefaglig innsikt, didaktisk kompetanse, årvåkent blikk og lyttende ører, samt en form for pedagogisk fingerspissfølelse som sannsynligvis best utvikles gjennom praksis og i samarbeid med andre lærere” (Engen & Helgevold, 2017, s.45).

Vi er enige i utsagnet til Engen og Helgevold (2017). I likhet med dem, ser vi også viktigheten av samarbeidet mellom lærere og spesialpedagoger som en viktig faktor i utviklingen av disse ferdighetene. Gjennom å dele erfaringer og ideer, kan lærere og spesialpedagoger kunne styrke hverandres kompetanse og bidra til en mer helhetlig tilnærming til håndtering av lese- og skrivevansker i klasserommet.

### **2.7.2 Noen formelle kartleggingsverktøy**

For elever som går på første, andre og tredje trinn i grunnskolen, benyttes utdanningsdirektoratets obligatoriske kartleggingsprøver (Kulbrandstad, 2022). Hensikten med denne kartleggingen er å måle elevenes leseferdigheter, som igjen bidrar til å danne grunnlaget for en god leseutvikling. Progresjonen blir vist gjennom testing av språklig bevissthet, bokstavkunnskap og ordlesing, til lesing av tekster med forståelse og sammenheng. Elever som skårer under bekymringsgrensen vil bli oppdaget, som igjen danner hovedformålet med prøvene (Mossige, 2021).

Logos er et kartleggingsverktøy som er utviklet for å få et oversiktlig bilde over elevens leseferdigheter, og gi indikasjon på hvor han eller hun befinner seg i prosessen (Logometrica, 2021). Verktøyet blir vurdert som en nøyaktig kartlegging for å kunne oppdage og diagnostisere dysleksi. Resultatene som gis fra testene vil kunne hjelpe til med å sette inn gode tiltak i den mer konkrete tilpasningen av opplæringen.

En vanlig screeningmetode for å oppdage språkvansker blant elever mellom 6 og 16 år er å bruke Språk 6-16-testen (Ottem & Frost, 2010). Testen er ikke egnet til å sette en diagnose, men kan heller gi et overblikk til spesialpedagoger eller andre lærere som arbeider med eleven. Språk 6-16 er for øvrig et begrenset kartleggingsverktøy og vil derfor ikke kunne indikere nøyaktige styrker eller svakheter hos eleven. Testen kan brukes som et mellomledd for å finne frem til om eleven trenger videre utredning.

## 2.8 Offentlige retningslinjer for grunnskolens tilpassede opplæring

Tilpasset opplæring kan beskrives som en undervisningsmetode hvor skolen tar hensyn til hver enkelt elevs behov for å få mest mulig ut av den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan oppnås ved å variere undervisningsmetoder og arbeidsmåter, samt tilpasse læremidler og læringsmiljøet. Dessuten innebærer det ofte en individuell justering av læreplaner og vurderingssystemer. Det er viktig for lærere å bruke sin faglige dømmekraft når de tilpasser opplæringen, for å sørge for at alle elever får mest mulig ut av undervisningen.

Undervisningen skal tilrettelegges for å imøtekomme den enkelte elevs ferdigheter og forutsetninger i henhold til §1-3 (Opplæringslova, 1998). I henhold til paragrafen er lærere med andre ord forpliktet til å tilpasse opplæringen for å kunne sikre at alle elever får et best mulig tilpasset opplæringstilbud som passer deres læringsbehov. Tilpasset opplæring kan forstås som en pedagogisk tilnærming som viser hensyn til den enkelte elevs individuelle behov, evner og forutsetninger, med mål å fremme læring, personlig utvikling og inkludering i fellesskapet (Håstein & Werner, 2004). Dette innebærer at retten til tilpasset opplæring skal ivaretas både innenfor opplæringens ordinære rammer og gjennom tilbud om spesialundervisning. Sistnevnte kan dermed ses som et verktøy for å kunne oppnå en mer optimal tilpasning av opplæringen i forhold til den enkelte elevs læringsbehov. En slik forståelse av tilpasset opplæring er viktig å ha i mente som et overordnet prinsipp for all undervisning (Olsen, 2020).



### **2.8.1 Tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker**

Noen elever kan møte på utfordringer i lese- og skriveutviklingen (Statped, 2020). Dette er noe vi har sett ved illustrasjon av “the simple view of reading” (Hoover & Gough, 1990), som viser at flere elever på grunnskolen strever med ulike typer lese- og skrivevansker. For å kunne tilpasse opplæringen til disse elevene, er det noen elementer ved praksis som trekkes frem, deriblant organisering av opplæring, pedagogiske metoder og progresjon (Olsen, 2020).

For at lærere og spesialpedagoger skal kunne skape en undervisning som passer hver enkelt elev, er det viktig at de forstår hvem eleven er (Olsen, 2020). De må vite hvor mye eleven kan fra før, hvilke evner de har for å lære nye ting og hvordan de best tar inn ny informasjon. Følelsen av inkludering er personlig og varierer fra individ til individ. Derfor vil det være forskjellige justeringer som kreves for hver elev for å skape en følelse av tilhørighet og inkludering. Samarbeidet mellom hjem og skole kan være av stor betydning for den tilpassede opplæringen (Eriksen et al., 2011). Skolen har en forpliktelse til å kommunisere med foresatte, holde dem oppdatert om elevens fremgang og samarbeide om elevens videre læring. Det betyr at foreldrene skal ha en nøkkelrolle og være aktivt involvert i den tilpassede opplæringen.

### **2.8.2 Tidlig innsats som bidrag til skolens tilpassede opplæringen**

Tidlig innsats er et begrep som rommer to dimensjoner sett i lys av innsats i tidlig alder og umiddelbar innsats når utfordringer avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020)). I denne sammenheng er det vesentlig, fra 1. til 4. trinn, at skolen sørger for å gi elever med særskilte behov intensiv opplæring i lesing og skriving, for å kunne sikre at de best mulig når de forventede læringsmål, i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring nedfelt i paragraf §1-4 (Opplæringsloven, 1998). Det kan i noen tilfeller være hensiktsmessig å gi denne opplæringen som eneundervisning, dersom det viser seg å være i tråd med elevens læringsmål.

Den andre dimensjonen, som fokuserer på umiddelbar handling når lærevansker avdekkes, anses som vesentlig fra vårt synspunkt. I samsvar med våre erfaringer fra praksis i både

grunnskolen og Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT), peker Olsen (2020) på PPT som et flaskehalsproblem, der ventetiden for utredning og tiltaksbeskrivelse i noen tilfeller kan strekke seg over ett år. Dette understreker igjen betydningen av tidlig innsats og skolens evne til å utforme og iverksette spesifikke tiltak for elever der det er mistanke eller antagelser om spesielle utfordringer i opplæringen.

## 2.9 Noen tiltak for elever med lese- og skrivevansker

Lese- og skrivevansker kan ha en stor innvirkning på barns liv, både sosialt og akademisk. Vi tenker at det er vesentlig for spesialpedagoger å være bevisste på hvordan de kan hjelpe elever med slike utfordringer. Det kan tenkes at tidlig intervensjon for disse elevene kan bidra til å redusere vansker, eller i beste fall, unngå at de oppstår.

### 2.9.1 Noen tilnærminger til fonologisk bevisstgjøring

Fonologisk bevissthet er som nevnt en vesentlig forutsetning for å kunne utvikle gode lese- og skriveferdigheter (Cain, 2010). Barn med spesifikke lese- og skrivevansker viser ofte, som tidligere nevnt, en svakhet i det fonologiske systemet. Uhry (2005) peker på at målrettede tiltak for å styrke fonologisk bevissthet kan ha stor effekt, hvor det er av stor betydning at aktuelle elever følger en systematisk tilnærming ved å starte med enkle oppgaver i form av rim og klappe stavelser. I tillegg bør kompleksiteten til mer utfordrende aktiviteter økes gradvis i form av for eksempel blending, segmentering og manipulasjon av fonemer (Anthony & Francis, 2005; Chard & Dickson, 1999).

### 2.9.2 Noen strategier for ordavkoding i leseutviklingen

Duff & Clarke (2011) kommer nærmere inn på at en forsterket øving i fonembevisstgjøring, kombinert med phonics- instruksjon og veiledet lesing i mindre grupper, er en god strategi for elever med avkodingsvansker. Synthetic phonics approach er i denne sammenheng en tilnærming der spesialpedagoger starter med eksplisitt undervisning av enkeltlyder, og hvordan lydene representeres med grafemer (Mather & Wendling, 2012). I denne tilnærmingen vil lærer kunne gi instruksjoner vedrørende konsonanter og vokaler, hvor eleven deretter utfordres til å vise hvordan lydene kan settes sammen for å kunne uttale ordet. Videre bes eleven om å bryte opp ordene igjen med påfølgende staving.

Veiledet lesing handler om at vi plasserer elever som tilsynelatende deler de samme utfordringer i lesing, i en mindre gruppe sammen (Kulbranstad, 2022). En slik organisering gjør det lettere for oss som spesialpedagoger å observere elevens lesing og tilpasse innholdet i hva vi bør jobbe med videre. Felles lesing trekkes i denne sammenheng frem som en anbefalt aktivitet. I denne prosessen leder spesialpedagogene en aktiv lytteøvelse ved å lese høyt fra en bok, mens elevene følger nøye med. Senere i prosessen vil elevene delta aktivt i høytlesningen. Den samlede aktiviteten kan bidra til at elevene får bedre støtte for sine lesevaner.

### **2.9.3 Noen strategier for staving i leseutviklingen**

Systematisk arbeid med staving har vist seg å kunne ha en positiv påvirkning på elevens leseutvikling (Finbak, 2005). Det kan være utfordrende å arbeide med dette området, ettersom det krever evnen til å produsere ord (Mather & Wending, 2012). For å forbedre elevenes evne til å stave, er det viktig å effektivt jobbe med det språklige systemet som involverer forståelse av lydsystemet, skriftsystemet og hvordan ord er bygget opp (fonologi, ortografi og morfologi). Når man jobber grundig og sammenhengende med alle disse tre områdene, kan det hjelpe til med en positiv utvikling når det kommer til å utvikle staveferdigheter. I henhold til modellen presentert av Finbak (2005) kan stavefeil deles inn i tre hovedkategorier, nemlig fonologisk unøyaktige feil, fonologisk nøyaktige feil og morfemfeil. Sett i lys av fonologisk bevissthet kan vi jobbe eksplisitt med forståelsen for grafem-fonem forbindelser (Mather & Wendling, 2012). Arbeid med staving av uregelrette ord kan for øvrig ha positiv effekt på elevens ortografiske bevissthet, der arbeid med prefikser og suffikser vil støtte den morfologiske bevisstheten. En grundig og systematisk tilnærming som tar for seg alle de tre områdene samtidig, kan bidra til at eleven får en dypere forståelse av staving og stavemønstre. Dette kan oppnås ved å gi veiledning, modellering og effektive tilbakemeldinger.

### **2.9.4 Noen tilnærminger til elevens læring av leseflyt**

Det er vist gjennom forskning at intervensjonen "repetert lesing" øker leseflyt hos elever som har utfordringer med denne ferdigheten (Snowling, 2013). Resultatene blir bekreftet av leseeksperter fra den nasjonale amerikanske komiteen, som gjennomgikk 77

forskningsstudier om repetert lesing mellom 1990 og 2000-tallet. De kom til den konklusjonen at repetert lesing som en intervensjon har den mest konsekvente evnen til å øke elevenes leseflyt, samt lesenøyaktighet (Klinkenberg, 2005). Denne tilnærmingen har som formål å fremme den ortografiske avkodingen. Når vi arbeider med elevene på denne måten vil vi benytte enkle ord og tekster, som elevene evner å avkode på nøyaktig. Mather & Wendling (2012) viser til at elevene bør kunne lese med 95% nøyaktighet før en setter i gang med intervensjoner.

Når spesialpedagoger skal benytte denne intervensjonen, kan det være positivt å benytte tekster som er av interesse for eleven (Mather & Wendling, 2012). Interesse for den valgte teksten kan påvirke både elevens motivasjon og mestringsfølelse under lese-aktiviteten. Spesialpedagoger sin rolle er for øvrig viktig under leseøkten, da god veiledning og støtte er helt vesentlig. Elevens progresjon bør kartlegges jevnlig, som kan gjøres ved å måle antall riktige ord lest per minutt. Dette gir en indikasjon på om intervensjonen har hatt en positiv påvirkning på utviklingen av elevens leseflyt. I repetert lesing vil det være vesentlig med mye gjentakelse av tekster (Klinkenberg, 2005). Det kan her være viktig med en støttende spesialpedagog som gir eleven både pauser og god tid. Som flere av oss kan relatere til krever det til tider mye av oss å arbeide med ting vi føler at vi ikke mestrer.

### **2.9.5 Noen tilnærminger til elevers utvikling av leseforståelse**

Noen elever kan streve med lav leseforståelse av ulike grunner. Slik vi har vist tidligere i kapitlet, har elever med dysleksi hovedsakelig vansker med blant annet å avkode nøyaktig og flytende, der grunnen for lav leseforståelse kan bunde i disse vanskene. På den andre siden kan vi ha elever med adekvate avkodingsferdigheter, men med lavere språkforståelse, slik det er vist gjennom Simple View of Reading. Disse elevene har spesifikke vansker med leseforståelsen, og evidensbaserte tiltak vil være viktig for å hjelpe dem. Nation et al. (2004) og Stothard & Hulme (1996) viser til at elever som har spesifikke lese-forståelsesvansker ofte har et mindre ordforråd, en reduksjon i generell semantisk kunnskap om ord, en svakhet i morfologi, og en mangel på forståelse for syntaksen, noe som kan svekke deres leseforståelse.

Fletcher (2019) viser for øvrig til en sammenheng mellom vokabular og leseforståelse. NRP (National Reading Panel) har kommet med flere anbefalinger i tilknytning til instruksjoner for å styrke vokabularet til elevene. Et av tiltakene retter seg mot eksplisitt instruksjon av sentrale ord i tekster, som kan gi eleven bedre forutsetninger for å vite hva teksten omhandler. Det legges også vekt på å jobbe med ord som det er sannsynlig at eleven vil kunne møte i ulike kontekster, og aktivt repetere disse. Eksponering av nylærte ord i flere kontekster blir også belyst som et nyttig virkemiddel.

Systematisk arbeid med morfologisk bevissthet har blitt vist å være et viktig område å styrke for disse elevene (Fletcher, 2019). Aktiv jobbing med rotmorfemer, prefikser og suffikser er for øvrig relevant her. Språkets innhold og mening refereres til som semantikk og er nokså viktig for leseforståelsen (Gough & Tunner, 1986; C. A. Perfetti, 1985). Begrepsopplæring og arbeid med overordnede begreper blir trukket frem som en effektiv tilnærming. Her vil man systematisk jobbe med å plassere ord i kategorier som hører sammen (Fletcher, 2019).

### 3. Design og metode

I dette kapitlet beskrives nærmere hvordan vi går fram for å få svar på problemstillingen, noe som inkluderer metode med valg av informanter, foruten hvordan undersøkelsen for øvrig ønskes gjennomført. Vi vil også diskutere reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen, før resultatene fra intervjuene presenteres i neste kapittel.

#### 3.1 Utvalgskriterier med beskrivelse av utvalget

Vi satte følgende kriterier for utvalget vårt, hvor informantene enten måtte være spesialpedagoger eller ha spesialpedagogisk ansvar i tillegg til erfaring med elever som strever med lese- og skrivevansker. Spesialpedagogene måtte ha kunnskap om kartleggingsmetoder, tidlig innsats i skolen sammen med tilpasset opplæring og tilhørende tiltak. Vi henvendte oss til skoleledelsen, hvor vi for øvrig hadde tillit til at de ville koble oss sammen med spesialpedagoger med relevant erfaring og perspektiver i forhold til temaet vårt, noe som for øvrig var vesentlig for å kunne sikre at informantene ville bidra til å kaste lys over problemstillingen. Etter å ha kontaktet flere grunnskoler ved deres ledelser i Viken, fikk vi etterhvert svar fra fem spesialpedagoger som ønsket å stille til intervju. Informantene er ansatt på forskjellige skoler, hvor vi opplevde at de var opptatt av temaet vårt med nær tilknytning til dette i egen praksis. Vi hadde for øvrig gode samtaler og refleksjoner med hver av dem, hvor flere hadde noe ulike syn, opplevelser og meninger rundt de aktuelle temaene som ble tatt opp.

I vår undersøkelse har vi intervjuet fem spesialpedagoger:

Informant I: Omtrent 15 års erfaring som spesialpedagog i grunnskolen

Informant II: Omtrent 18 års erfaring som spesialpedagog. Har fungert de siste årene som avdelingsleder med spesialpedagogisk ansvar

Informant III: 41 års erfaring som spesialpedagog i grunnskolen

Informant IV: Omtrent 6 års erfaring med spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen

Informant V: 20 års erfaring som spesialpedagog i grunnskolen

## 3.2 Metodisk tilnærming og forskningsdesign

Vi startet prosessen vår ved å utforme en prosjektplan samt en tidsplan for når de enkelte delene skulle være ferdig utformet. Prosjektplanen var nyttig for å kunne skape en viss oversikt og tydelige rammer tilknyttet innhold og struktur. Vi var fremdeles noe usikre på problemstillingen da prosjektplanen var godkjent av prosjektplanveileder ved universitetet, men vi kom raskt i mål med en litt mer tilpasset versjon. Etter dette ønsket vi å komme tidlig i gang med søknadsprosessen til NSD med tilhørende godkjenning av prosjektet vårt. I søknadsprosessen inkluderte vi en presentasjon av prosjektet vårt med tilhørende formål og hensikt. Ved første tilbakemelding fikk vi vite at det manglet noen lovpålagte områder i informasjonsskrivet. Vi fikk deretter rettet opp det vi manglet med påfølgende melding fra NSD om lovlig grunnlag for å utføre forskningen vår (Birkeland, 2019).

I forkant av prosjektet hadde vi en idé med ønske om å intervju spesialpedagoger på grunnskolen 3. årstrinn i Oslo-området. I startfasen av informantinnsamlingen oppdaget vi nokså fort utfordringer i forhold til svært få tilbakemeldinger fra rektorer på ulike skoler (Vedlegg 1). Noen avisninger ble begrunnet med lite kapasitet og stort trykk fra andre studenter med likelydende spørsmål. Vi forstod raskt at 3. trinn ble for avgrenset, hvor vi i det følgende tilpasset problemstillingen i forhold til grunnskolen tidlige innsats med klassetrinnene 1-4. Vi startet dermed informantsamlingen utenfor Oslo kommune, da vi tenkte at kapasiteten samt trykket fra andre studenter, ville være betydelig mindre og bidra til en mer effektiv prosess. Vi ønsket for øvrig informanter fra ulike skoler for å få et noe bredere perspektiv for hvordan temaet vårt ble reflektert og gjennomført på ulike skoler. I forkant av informantinnsamlingen hadde vi for øvrig et ønske om å gjennomføre intervjuene fysisk på skolene, men da vi så oss nødt til å finne informanter utenfor Oslo, ble det vanskelig med tanke på reisevei. Vi bestemte oss derfor for å gjennomføre intervjuene over Teams.

### 3.2.1 Design - et singlecasestudiedesign med flere analyseenheter

I forskningen vår ønsker vi noe nærmere å undersøke spesialpedagogers kartlegging av elevers lese- og skrivevansker samt hvordan den tilhørende opplæringen blir tilpasset i det praktiske arbeidet. "En casestudie er en dybdestudie av en spesifikk instans (eller et lite

antall instanser) innenfor en spesifikk virkelighetskontekst” (Lazar et al., 2017, s. 153). I vår studie benytter vi et design i form av en enkeltcasestudie med fokus mot en spesifikk sak. Studien er sammensatt med flere analyseenheter i form av informanter med gjennomførte intervjuer av spesialpedagoger fra fem forskjellige skoler (Yin, 2014). Det faktum at studien er sammensatt, innebærer at vi anser de fem skolene som separate analyseenheter, men likevel i form av en overliggende helhet eller singlecase med tilhørende problemstilling.

### **3.2.2 Metode med noen vitenskapsteoretiske tilnærminger**

Vitenskapsteoretiske tilnærminger refererer seg gjerne til grunnleggende antagelser og perspektiv som ligger til grunn for forskningsmetoden (Hatch, 2002). En rekke perspektiv kan benyttes i denne tilnærmingen, hvor læren om eksistensen av ulike forhold i verden refererer seg gjerne i slike sammenhenger til ontologi med læren om hvordan vi kan erverve kunnskap om verden, noe som gjerne betegnes som epistemologi.

Hatch (2002) peker videre på at det har vært en tradisjon i vitenskapshistorien å kategorisere forskning i to hovedgrupper. Det positivistiske paradigmet har i denne sammenheng sin opprinnelse i naturvitenskapen med fokus på å beskrive og forklare fenomener ved hjelp av objektive observasjoner og målinger (Brottveit, 2018). Dette paradigmet anvendes ofte i dagens naturvitenskap og teknologi med vektlegging på generalisering av funn til å gjelde for en større populasjon.

Det hermeneutiske paradigmet har derimot sin opprinnelse i filosofien med fokus på å forstå og tolke meninger i tekster og kulturelle uttrykk (Hatch, 2002). Dette paradigmet anvendes ofte i humaniora og sosialvitenskap med vektlegging på mer subjektivitet og kontekst i forståelsen av ulike fenomener. Kort sagt fokuserer gjerne det hermeneutiske paradigmet på å fortolke og forstå meninger, ofte fra ulike tekster, mens det positivistiske paradigmet fokuserer mer på å beskrive og forklare fenomener på en mer objektiv måte. Det hermeneutiske paradigmet refererer seg videre til den kvalitative forskningsmetoden, mens det positivistiske knytter seg nærmere til den kvantitative forskningen.



### 3.3 Kvalitativ metode med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Kvalitativ forskning er gjerne en metode med mål å undersøke og forstå fenomener på et visst detaljnivå (Aurini et al., 2022). Kvalitativ forskning fokuserer på å kunne lytte nærmere til svarene fra for eksempel informanter i intervjuer, for derigjennom best mulig å kunne forstå deres nyanser og skillelinjer. Aspers og Corte (2019) kommer i denne sammenheng nærmere inn på kvalitativ forskning i form av en interaktiv prosess, noe som innebærer at forskningen er en prosess som utvikler seg over tid, med en forståelse som øker gjennom flere runder av undersøkelser og analyser. Gjennom denne prosessen kan vi som forskere komme nærmere inn på det som studeres og dermed utvikle en bedre forståelse av målsettingen med studiet, noe som igjen kan føre til nye og signifikante skiller i forståelsen av fenomenet som studeres. Kvale og Brinkmann (2015) kommer nærmere inn på at det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å undersøke og forstå verden sett fra perspektivet til personene som intervjues.

I oppgave vår fokuserer vi på betydningen av informantenes erfaringer med ønske om å avdekke deres opplevelser av spørsmålene i intervjuguiden. Dette kan igjen gi en dybde med nyanser som ikke alltid kan oppnås gjennom en mer overliggende, kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning kan hjelpe til med å forstå hvordan informantene i vår sammenheng opplever og forstår verden rundt seg, med bidrag for å kunne gi en best mulig holistisk forståelse av den gitte problemstillingen.

Kvale og Brinkmann (2015) kommer nærmere inn på ulike former for intervju som tjener flere formål. Journalistiske intervjuer refereres til journalister for å kunne dokumentere og rapportere viktige hendelser i samfunnet, mens de mer terapeutiske samtaler har som mål å hjelpe personer i å forbedre sin livssituasjon. De mer forskningsrettede intervjuer har imidlertid som formål å generere ny kunnskap gjennom undersøkelser av ulike fenomener eller temaer. Her blir det trukket frem at et skille mellom de ulike intervjuformene kan være krevende da de ofte nærmer seg hverandres egenskaper.

Denne oppgaven rettes i stor grad mot forskningsintervjuet i form av en metode som går noe dypere enn den vanlige, hverdagslige samtalen. Den har en bevisst tilnærming som fokuserer på å lytte og stille spørsmål med mål å generere grundig kunnskap. Det er ikke en konversasjon mellom to likeverdige parter da vi som forskere definerer og styrer samtalen. Temaet for intervjuet avklares av oss som ansvarlige for gjennomføringen, hvor det også er vi som kritisk analyserer intervjupersonenes kommentarer til spørsmålene. Problemstillingen for denne oppgaven søker å undersøke hvordan spesialpedagoger utfører kartlegging av elevers lese- og skrivevansker som bidrag for dens tidlige innsats med tilhørende tilpasset lese- og skriveopplæring. For å kunne innhente deres vurderinger og perspektiver, planlegger vi å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med et begrenset utvalg av spesialpedagoger.

Semistrukturerte intervjuer er en metode for å kunne innhente informasjon om intervjupersoners livsverden og perspektiver på fenomener som er relevante for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne formen for intervju kombinerer gjerne elementer fra åpne - og lukkede intervjuer ved at en intervjuguide sirkler inn bestemte temaer, men hvor samtalen samtidig tillater å utforske relaterte spørsmål og aspekter som kan komme opp underveis (Aurini et al., 2022). Dette gir igjen muligheter for å få en dypere forståelse av intervjupersonenes fortolkninger og meninger knyttet til de undersøkte fenomener samt gi rom for spontane - og relevante bidrag fra informantene. Det semistrukturerte intervjuet er for øvrig et egnet verktøy for masteroppgaven vår for best mulig å kunne forstå dagliglivets kompleksitet og subjektive perspektiver.

Valget av intervju over video har flere fordeler, der en av dem har muligheten til å observere nonverbal kommunikasjon i svarene fra intervjupersonene (Aurini et al., 2022). Vi mener for øvrig at denne typen intervju kan gi mer detaljerte - og omfattende data gjennom observasjon av både verbale - og nonverbale signaler, noe som igjen gjerne gir en mer fullstendig forståelse av intervjupersonens erfaringer og perspektiver.

Merleau-Ponty (1962) argumenterer for at en fenomenologisk tilnærming innebærer å kunne beskrive det gitte så nøye og fullstendig som mulig, heller enn å prøve å forklare og analysere det (Kvale og Brinkmann, 2015). Det innebærer at vi bør fokusere på å fange opp detaljene i spesialpedagogenes subjektive opplevelser og perspektiver, i stedet for å prøve å

komme frem til en mer generell forklaring eller analyse av ulike fenomen (Brottveit, 2018). På denne måten kan vi oppnå en mer komplett og nøyaktig forståelse av hvordan spesialpedagoger opplever å kunne håndtere ulike utfordringer de møter i arbeidet sitt. Brottveit (2018) viser til hermeneutikken som en fortolkende vitenskap, hvor vi ønsker å etterstrebe både fortolkning og forståelse av mening gjennom den innsamlede informasjonen ut fra de transkriberte intervjuene. Videre er det et ønske å utvikle nye forståelsesrammer for best mulig å kunne forstå virkeligheten, slik informantene opplever den.

### 3.3.1 Utvikling av intervjuguide

Kvale & Brinkmann (2015) viser til intervjuguiden som et manuskript med formål å skape en struktur i intervjuet. Intervjuet vårt vil være semistrukturert, der samtalen ledes av temaer som vi ønsker å utforske nærmere med tilhørende innsamling av informasjon. Ifølge Dalland (2020) kan vi som nybegynnere benytte oss av flere planlagte spørsmål, hvor vi i starten noterer en rekke spørsmål som vi ønsker å utforske gjennom det kvalitative intervjuet. Vi ønsker å operasjonalisere problemstillingen med påfølgende forskningsspørsmål og intervjuguide. Vi benyttet fire forskningsspørsmål for de fire sentrale temaene i problemstillingen med påfølgende spørsmål i intervjuguiden. Vi viser til de følgende forskningsspørsmålene.

1. Hvilke undervisningsstrategier og intervensjoner benytter skolen i lese- og skriveopplæringen for å kunne styrke lese- og skriveferdighetene hos elever på grunnskolens 1.-4. årstrinn?
2. Hvordan beskriver spesialpedagoger lese- og skrivevansker hos elever på grunnskolens 1.-4. årstrinn?
3. Hvilke verktøy og metoder bruker spesialpedagoger for å kartlegge lese- og skrivevansker hos elever på grunnskolens 1-4 årstrinn?
4. Hvordan vektlegger spesialpedagoger tidlig innsats og tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker på grunnskolens 1-4 årstrinn?

Det er ofte avgjørende å kunne evaluere om de planlagte spørsmålene i intervjuguiden vil kunne bidra til å besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte. For å kunne undersøke nærmere hva vi faktisk kan få ut av våre valgte spørsmål, bør det bli gjennomført et innledende prøveintervju. I vårt prosjekt valgte vi å gjøre det, og samtidig vurdere hvilke

spørsmål som kunne danne et best mulig grunnlag for å besvare problemstillingen vår (vedlegg 3).

Ifølge Dalland (2020) bør vi forsøke å bruke spørsmålene så fritt som mulig for å kunne skape en best mulig flyt i den intervjuende samtalen. Utarbeiding av intervjuguide vil for øvrig være en mental - og faglig forberedelse for oss som intervjuere. En intervjuende samtale er der du og intervjuobjektet tar opp et felles fenomen for å kunne undersøke det mer grundig, og for derigjennom å oppnå en best mulig forståelse gjennom dialogen. I vår intervjuguide ønsker vi å skape gode strukturer ved å ha en logisk gjennomgang av spørsmål i henhold til problemstillingen. Vi strukturerte fire forskningsspørsmål i kategorier som er sentrale for å besvare problemstillingen, altså lese- og skriveopplæring, lese- og skrivevansker, kartlegging av elevers lese- og skrivevansker og tilpasset opplæring med tilhørende tiltak. Denne strukturen kan for øvrig hjelpe oss senere i oppgaven når svarene fra informantene skal analyseres og innplasseres i kategorier. Ifølge Dalland (2020) kan vi for øvrig se på det semistrukturerte intervjuet som en samtale, fremfor en opprøpning av spørsmål og svar. Det vil derfor være vesentlig at vi ikke nødvendigvis følger intervjuguiden i rekkefølge, men at vi heller har god aktiv lytting med spørsmål som passer inn i samtalen. Pauser etter spørsmål og svar er ofte av stor betydning for å kunne gi intervjupersonen mulighet for både ettertanke og refleksjon. Vi ønsker for øvrig å legge vekt på å skape god gjensidig kontakt i samtalen, noe som forhåpentligvis kan bidra til å skape gjensidig tillit og trygghet mellom oss og informantene. Dette er for øvrig noe vi opplever å være av stor betydning, før vi går nærmere inn på spørsmål som kan være mer krevende å svare på.

### **3.3.2 Transkripsjon og analyse av inkommet informasjon**

Å transkribere refereres til å endre formen på noe med tilpasning til en annen form (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Brinkmann & Tangaard (2012) er det vesentlig å være konsistent i den valgte måten å transkribere på, noe vi var oppmerksomme på under denne prosessen. Vi benyttet en de-naturalistisk tilnærming som ikke fokuserer på å registrere særskilte elementer i taleintervjuer, slik som bakgrunnsstøy, stamming, pauser eller latter (Aurini et al., 2022). I stedet legger tilnærmingen større vekt på de meningsfulle prosessene som er involvert i å skape forståelse, heller enn for hvordan disse blir formulert.

Bruken av lydopptak som forskningsverktøy er uvurderlig for å kunne fange opp den verbale kommunikasjonen under en forskende samtale (Dalland, 2020). En av grunnene til at vi valgte å ta opp intervjuene på lyd, var muligheten for å kunne spille av opptakene igjen med tanke på å kunne notere relevant informasjon etter behov. Likevel bør det bemerkes at lydopptak har visse begrensninger i evnen til å fange opp nonverbal kommunikasjon i form av både ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Det er vesentlig å kunne observere og dokumentere de nonverbale signalene under intervjuprosessen for derved å oppnå en mer omfattende forståelse av informantens erfaringer. Av den grunn benyttet vi oss av notater for å kunne fange opp stemningen og tonefallet i samtalen. Vi merket oss i denne sammenheng store fordeler ved bruk av lydopptak ved å fokusere på hva informantene fortalte oss, gi rom for naturlige pauser og refleksjoner foruten å kunne stille mer gjennomtenkte oppfølgingsspørsmål (Aurini et al., 2022). Selv om transkriberingen tok mye tid, gav det oss likevel en bedre forståelse av datamaterialet med en noe dypere tilknytning til innholdet.

Dalland (2020) viser til analysearbeidet som en god faglig ferdighet, hvor vi systematisk deler opp et emne i mindre deler for deretter å kunne etterstrebe en mer helhetlig forståelse. Denne ferdigheten anses som en forutsetning for at vi som forskere skal kunne utføre en selvstendig fortolkning av materialet vi arbeider med tilhørende bidrag til forskningsfeltet vårt.

### **3.3.3 Koding og kategorisering**

I forkant av intervjuene våre var vi forberedt på å benytte koding og kategorisering av innsamlet informasjon, noe som igjen er en systematisk metode for å analysere innsamlet informasjon og som igjen kan gjøre det enklere å forstå og tolke funnene (Kvale & Brinkmann, 2015). Mens vi transkriberte det første intervjuet, begynte vi allerede å lete etter mulige koder og kategorier for informantens utsagn. Etter hvert som vi gjennomførte flere intervjuer, la vi merke til større sammenhenger og likheter i informantens svar, noe som førte til at vi i større grad innså behovet for et strukturert skjema som ville være hensiktsmessig for å kunne organisere og analysere dataene. Etter å ha fullført transkripsjonen av den innsamlede informasjonen, organiserte vi dataene våre i et skjema basert på spørsmålene fra intervjuguiden. Vi opplevde at dette gjorde prosessen mer effektiv ved sortering av likheter og forskjeller mellom informantens svar.

## 3.4 Noen etiske vurderinger

Etiske hensyn i forskningsarbeidet går noe utover enn bare å følge visse regler (Dalland, 2020). Det innebærer gjerne at vi er bevisst på de etiske utfordringer som forskningsprosjektet vårt inviterer til, og at vi er ansvarlige for å ta de riktige etiske valgene. Gjennom forskningen vår vil vi kunne møte på flere etiske og moralske spørsmål. Kvale & Brinkmann (2015) peker på at de etiske utfordringene er tilknyttet alle faser i intervjuundersøkelsen, ikke bare selve samtalen.

Det er for øvrig avgjørende for forskningsprosjektet vårt å ha en plan for håndtering av personlig informasjon som igjen beskriver hvordan vi ønsker å behandle og lagre informasjonen både underveis i prosjektet, og etter at det er avsluttet (Cohen, 2018). Denne informasjonen kommer tydelig frem i informasjonsskrivet samt at de etiske rettighetene til informantene ble formidlet muntlig i starten av intervjuet. Dette mente vi ville føre til både troverdighet og trygghet hos informantene med tilhørende ivaretagelse av deres personvern. Underveis i intervjuene oppstod det en etisk utfordring om hvordan vi kunne stille hensiktsmessige, oppfølgende spørsmål. Det gjaldt særskilt i situasjoner, der vi som intervjuere hadde kunnskap som var noe i kontrast til hva informantene i form av spesialpedagoger uttalte seg om. I denne sammenheng ville vi ikke gi de inntrykk om at det de sa var feil, så vi tilpasset oppfølgingsspørsmålet samt ordlyden vår for å unngå å sette dem i et dårlig lys.

### 3.4.1 Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Ifølge Birkeland (2019) må forskningsprosjekter som involverer personopplysninger meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) med tilhørende forhåndsgodkjenning, noe vi har gjort i forhold til masteroppgaven vår. Vi har i denne sammenheng vært oppmerksom på tilgangen til personopplysninger både gjennom lydopptak og e-poster med tilhørende e-postadresser. Under lydopptakene ble det benyttet diktafon fra nettskjema-appen som igjen er utviklet av Universitet i Oslo, noe som for øvrig skal være et kraftig og sikkert verktøy for datainnsamling. Som påpekt av Thagaard (2018), har vi som forskere et stort ansvar når det

gjelder ivaretagelsen av informantene våre, ettersom vi besitter informasjon som også kan ha potensielle negative konsekvenser.

### **3.4.2 Informasjon og samtykke**

I forkant av intervjuene våre sendte vi et informasjonsskriv til et utvalg skoler i Oslo som igjen inneholdt informasjon om prosjektet samt forespørsel om deres deltakelse som informanter (Vedlegg 1). Denne prosessen er ifølge NSD nødvendig og lovpålagt for alle forskningsprosjekter som skal gjennomføres i landet vårt. Ifølge Dalland (2020) er det vesentlig at informantene har forståelse for hva frivilling samtykke innebærer, og at det er essensielt med god forklaring hva deltakelse i prosjektet vil innebære. I vår forespørsel til skolene ble det redegjort for behandlingsansvarlig, kontaktopplysninger, formålet med prosjektet samt innsikt i hva informasjonen benyttes til. Frivillig deltakelse ble også understreket, hvor også denne om ønskelig kunne trekkes når som helst. I informasjonsskrivet vårt formidlet vi også at all innsamlet data ville bli slettet ved prosjektslutt (Vedlegg 1). Skrivet ble avsluttet med et samtykkeskjema som informantene måtte signere ved ønsket deltakelse (Vedlegg 2).

### **3.4.3 Konfidensialitet**

En grunnleggende verdi i forskning er å kunne ivareta deltakernes personvern (Aurini et al, 2022). Det innebærer at vi som forskere må være forsiktige med å avsløre sensitiv informasjon, særlig hvis denne informasjonen knyttes tilbake til deltakerne, eller identifiserer dem på en eller annen måte. I prosjektet vårt har vi tatt dette prinsippet på alvor og sørget for å beskytte våre deltakeres personvern på best mulig måte. Vi har bare gitt tilgang til informasjonen for personer som er direkte involvert i studien, hvor vi også har vært nøye med å anonymisere dataene våre. Det blir i denne sammenheng ikke benyttet navn på skoler eller lærere med valg av en sikker anonymisering ved hjelp av nummerering. Å respektere deltakernes privatliv og rettigheter er ofte avgjørende for å kunne skape tillitsfulle forskningsmiljø, noe vi ønsker å bidra til.

### 3.5 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Validitet beskrives blant annet i faglitteraturen som “i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Det bør bemerkes at validering ikke er begrenset til en bestemt fase av en forskningsundersøkelse, men kan heller betraktes som en kontinuerlig, integrert del av forskningsprosessen. For å kunne sikre at kunnskapen er troverdig, er det nødvendig å undersøke og minimere feilkildene i forskningen. Jo mer motstand en påstand kan tåle, jo mer sannsynlig er det at den er gyldig og troverdig. I tillegg er det viktig å gjennomføre kontinuerlige kontroller av funnene for å sikre deres pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet. Som forskere er det avgjørende at vi er nysgjerrige og kritisk i våre undersøkelser samt være villige til å gjøre justeringer og korrigeringer, der det er nødvendig.

Det som viser seg å være vanlig kritikk av intervjufortolkninger, knyttes til at det blir funnet ulike meninger i det samme intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kritikken retter seg gjerne mot mangel på objektivitet, og tanken om at en ytring kun har én sann mening. Objektivitet ser bort i fra personlige holdninger og fordommer, og rettes mot kunnskap som er kontrollert og etterprøvd. I vår studie har vi under hele prosessen etterstrebet å se informantenes utsagn opp mot relevant teori, som har bidratt til å forsterke validiteten i denne kvalitative sammenheng.

En annen vanlig kritikk av intervjuresultater er at de kan være vanskelig å generalisere på grunn av et begrenset antall informanter som er involvert i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om det kan være en kritikk av vår studie at vi kun hadde fem informanter, var dette antallet det mest realistiske for oss å jobbe med gitt de tidsbegrensningene vi hadde. Selv med et begrenset antall informanter kan intervjuer gi verdifull innsikt i de spesifikke erfaringene og perspektivene til de som er involvert i studien. Våre funn kan være begrenset til de fem informantene, men de kan likevel gi en dypere forståelse av de utfordringene og mulighetene som ligger i det fenomenet som vi undersøkte. For å styrke validiteten av våre funn, har vi benyttet aktuell teori både i teorikapitlet og i de avsluttende drøftingene. Dette bidrar til å sette informantenes erfaringer og perspektiver inn i en større sammenheng og gir en mer helhetlig forståelse av fenomenet vi studerer.



Relabilitet refererer til påliteligheten og troverdigheten av forskningsresultatene, og innebærer å sikre konsistens og pålitelighet i hele forskningsprosessen (Dalland, 2020). Slik Cohen et al. (2018) viser til, er forskning pålitelig når den demonstreres på en lignende gruppe respondenter i en lignende kontekst og tilsvarende resultater blir funnet. Denne forståelsen kan derimot problematiseres i kvalitativ forskning med intervju som metode, da spesialpedagogenes kunnskap og perspektiver kan endres og utvikles over tid, som kan gi nye svar. Ifølge Brottveit (2018) vil reliabilitet bli sett på som mer enn kun om det kan replikeres, og vil kunne omfatte måten forskeren har innhentet, bearbeidet, fremstilt, tolket og analysert datamaterialet sitt på.

For å sikre påliteligheten av forskningen er det viktig at informasjonen som samles inn, kan bekreftes på en pålitelig måte (Dalland, 2020). For å oppnå det benyttet vi lydopptak under intervjuene våre ved også transkripsjonen av intervjuene ble gjort med nøyaktighet og presisjon ved å referere til det som ble uttalt i samtalene. Lydopptakene har for øvrig vært svært nyttige med muligheter for å gå tilbake og bekrefte informasjonen som ble samlet inn i studien. På grunn av god kvalitet på lydopptakene, har de kunnet bidratt til å styrke påliteligheten av resultatene i dette prosjektet.

Det finnes flere måter å transkribere intervjuer på når vi ser nærmere på det. Slik Kvale & Brinkmann (2015) viser til kan det være store individuelle forskjeller i hvordan vi velger å benytte komma og punktum i et utsagn, som igjen kan ha så mye kraft at det påvirker betydningen av det som blir sagt. I vårt arbeid transkriberte vi sammen begge to for å kunne sikre at vi var enige om hva som ble sagt, og hvordan det skulle skrives på mest mulig riktig måte, slik vi tolket det. Det at vi var to personer i denne prosessen bidrar til å styrke troverdigheten av transkriberingen, hvor det er mer utfordrende å evaluere gyldigheten til intervju-transkripsjoner enn å fastslå deres pålitelighet (Kvale & Brinkmann (2015)). Det er imidlertid nesten umulig å svare på spørsmålet om hva som er en nøyaktig transkripsjon, ettersom en fullstendig presis og objektiv oversettelse fra tale til tekst ikke synes å være mulig.. Her måtte vi ta en vurdering om hva som skal skrives ned utfra hva vi anså som nyttig for vår egen forskning. Vårt forskningsprosjekt baserer seg på en fenomenologisk-

hermeneutisk tilnærming som etterstreber å fremme spesialpedagogenes meninger og oppfatninger med tilhørende skriftliggjøring.

Et element som kan bidra til å true forskningens reliabilitet kan være underrapportering og tilpasninger av svar fra informantene (Brottveit, 2018). I tilknytning til vår oppgave har vi intervjuet spesialpedagoger om lese- og skrivevansker, kartleggingsmetoder og tilpasset opplæring. Her kan det ha oppstått situasjoner, der spesialpedagogene unngikk å fortelle om negative sider ved deres praksis, eller hvor de har positivt overdrevet ulike forhold ved den.

## 4. Resultater med analyse av empiri

Vi vil i dette kapitlet redegjøre for funnene i undersøkelsen. Vi har valgt å dele temaene inn i fire kategorier med lese- og skriveopplæring, lese- og skrivevansker, kartlegging av lese- og skrivevansker og tilpasset opplæring med tilhørende tiltak. Kategoriene som er presentert benyttes på bakgrunn av deres sentrale temaer i problemstillingen, sammen med oppbygningen av intervjuene. I den gjennomførte analysen er det bare informantenes meninger som er fremstilt. Informantene i undersøkelsen er for øvrig ikke identifiserbare og har følgelig fått fiktive navn: informant I-V. Der vi har sett at det er enighet om emner blant informantene, referer vi til spesialpedagogene. Det første temaet som vi har vært innom er tilknyttet lese- og skriveopplæringen, og hva som kjennetegner denne på skolene deres. Deretter presenteres spesialpedagogenes erfaringer samt opplevelser av ulike praksisnære lese- og skrivevansker. Vi viser deretter til spesialpedagogenes kartlegging av lese- og skrivevansker med tilhørende bruk av ulike kartleggingsmetoder og -verktøy. Vi belyser spesialpedagogenes tilnærming til å tilpasse undervisningen for elever med lese- og skrivevansker, samt hvordan tidlig innsats håndteres i praksis. Til slutt vil vi utforske spesialpedagogenes arbeid med relevante tiltak, som en integrert del av den tilpassede opplæringen.

### 4.1 Lese- og skriveopplæringen

Det kommer nokså tydelig frem at skolene vektlegger liknende metodebruk i lese- og skriveopplæringen, men likevel med noen forskjeller. Samtlige av spesialpedagogene benytter seg av 2-bokstavinnlæring, der alle elevene på første trinn skal være gjennom alfabetet til jul. Når det gjelder leseverk for den generelle opplæringen, er det noen ulikheter mellom skolene, hvor økonomiske begrensninger ser ut til å ha en viss påvirkning.

*(Informant III) ... Vi jobber med STL+ (Skrive seg til lesing) nå. Jeg var veldig imponert når jeg var fem timer i uka sammen med læreren som hadde første trinn. Jeg synes jo de leste veldig tidlig, og de skrev bra på Ipad. Jeg tenkte at dette her kunne være nøkkelen til å se at det ikke blir så mye av lese- og skrivevansker som før da.*

Informant II uttrykker videre at hen er klar over at andre skoler har begynt å benytte seg av STL+, men at de har valgt å ikke bli med på det enda. De ser på verket som en mulig støtte for den lese- og skriveopplæringen de allerede benytter. Ved konkret spørsmål om hvilke metoder og tilnærminger som benyttes, svarer hen:

*... Det legges stor vekt på å jobbe med fonem-grafem kobling, at det er den metoden som de begynner med. Men de begynner ganske fort med lydering, klappe stavelser, finne første lyd, midterste lyd og siste lyd. Helordslesing benyttes litt senere. Vi ser at det er veldig stort sprik i både første og andre klasse med tanke på leseferdigheter. Noen klarer bare å lese enkeltord på første trinn, mens andre elever lese hele setninger. I andre klasse er det elever som klarer å lese enkle bøker. Det er viktig at elevene får lese bøker de interesserer seg for.*

Informant III forteller også at de gjennom STL+ legger stor vekt på å arbeide med fonem-grafem forbindelser. Her skriver de på skjermen og får opplest lyd for lyd, hvor lydstøtte gis gjennom hele prosessen. Hovedfokuset er at elevene lærer seg bokstaver på første trinn, hvor de deretter avanserer fra to-lydsord til setninger. Når avkodingen er lært flyttes fokuset over til å jobbe med innholdsforståelsen. Hen kommenterer likevel noe misnøye med læreverket, hvor progresjonen ved bruk av ipad går nokså fort i forhold til de elevene som ikke er tilstrekkelig fonologisk modne når de begynner på skolen. Hen forteller videre at det er mange visuelle inntrykk, med mye som skjer samtidig, og at dette kan hindre dem i å få dekket behovene sine. Informantene I, II og VI benytter også læreverket Salto som er revidert etter LK20. Informant V rapporterer at de anvender læreverket iMAL (Integrert Multisensorisk Asosiasjonsbasert Læring) for å undervise i bokstavinnlæring. Formålet med å anvende iMAL er å tilrettelegge for en læringsprosess der elevene engasjerer flere sanser samtidig. Dette oppnås ved å benytte seg av en tofarget blyant på papir som hjelpemiddel.

Informantene I, II, III og IV forteller at de ikke har en gjennomgående plan for utviklingen av lese- og skriveopplæringen. Her står både spesialpedagogene og lærerne mer eller mindre fritt til å kunne styre innholdet etter eget ønske, men at det stort sett gjøres i samarbeid med lærerteamet på skolen.

*(Informant II) ... Vi har dessverre ingen plan, men det er vi i ferd med å lage fordi jeg syntes at vi gjør litt for mye ulikt og jeg ønsker at det skal bli mere likt. Mye forskning viser jo at vi legger for lite*

*vekt på lek i skolen det første året. Slik jeg ser det, er det mulig å lære gjennom lek, samtidig som man driver med lese- og skriveopplæring, og det vil jeg at vi skal utvikle og forbedre oss på.*

Informant III støtter seg til refleksjonene til informant II og bekymringene tilknyttet en skolestart, der blant annet lese- og skriveopplæringen overskygger fokus på læring gjennom lek.

*(Informant III) ... Mange kommer fra barnehagen og savner leken. For noen år siden lignet klasserommet mer en barnehage. Nå finnes det ingen leker. Jeg tror at noen elever ikke er klare for denne overgangen, noe man ser ved at de ikke holder fokus blant annet. For meg er dette et faresignal for elevens utvikling av lese- og skriveferdigheter.*

Informant V forteller at de har en egen leseplan med tydelige føringer for hvordan innlæringen skal foregå for første trinn, samt hvilke læringsstrategier som skal benyttes på hvilke trinn.

Alle spesialpedagogene trekker frem at det jobbes etter læreplanen. Informant IV spesifiserer at den nye læreplanen (LK20) har kompetansemål etter 2.-4. trinn, der man i første klasse jobber etter utvalgte mål, og at det er opp til hver skole hvilke mål som velges ut.

Ved spørsmål om det finnes noen faresignaler i elevenes utvikling av lese- og skriveferdigheter som vekker bekymring, svarer Informantene I og VI at det er en stor andel flerspråklige elever på trinnet deres. De opplever utfordringer i å skille mellom språkvansker og lese- og skrivevansker. De forteller videre at de har nokså tett samarbeid med to-språklige lærere som hjelper til med tilrettelegging og kartlegging av disse elevene for igjen å kunne se om det er svakheter ved morsmålet, norsk-språket eller på begge områder.

*(Informant II) ... Et faresignal er at det er vanskeligere å lese på skjerm enn i boka, og vi har mange lærere som forteller at de er bekymret for leseutviklingen til en del elever. Det er mye vanskeligere å flytte blikket, de hopper ofte over en linje eller sånn. Det er viktig å isolere setninger. Den muligheten får man ikke på samme måte på skjerm.*

*(Informant V) ... Vi ser tidlig elever som ikke har ønsket utvikling, som ikke husker bokstaver, strever med å skille første, midterste og siste lyd.*

Hen forteller videre at elever som strever med rim og stavelser også er et faresignal, der de i det siste ser flere elever som strever med ord og begreper som brukes i det daglige, som gjør det vanskelig for elevene å forstå innholdet i tekster. Ifølge informant III varierer elevenes utvikling betydelig i begynnelsen av opplæringen. Hen påpeker imidlertid at dersom elevene ikke har mestret avkodingen innen tredje trinn, er det stor grunn til bekymring. Informant I støtter seg noe til informant III hvor hen videre utdyper:

*... Hvis eleven ikke har knekt lesekoden etter jul i 2. klasse, så er det noen faresignaler. Det er fordi vi begynner å arbeide med leseforståelse, og da er det viktig å ha knekt den.*

## 4.2 Lese- og skrivevansker

Samtlige av informantene viser til en felles forståelse for ulike lese- og skrivevansker som kan møtes på i grunnskolens 1-4 års trinn. Informantene I, II, III og V trekker frem noen sentrale vansker med avkoding, der de utdyper at disse elevene leser svært sakte. De strever i denne sammenheng med synteser, der flere av elevene leser med lav hastighet. Videre utdyper informant I:

*... Vi har elever som strever med leseforståelse og leseflyt. Ofte ser jeg også at det er elever som bare leser og burde skjønt at det er feil, der de lager egne ord istedenfor å rette seg selv.*

*(Informant IV) ... Det går jo hovedsakelig på det fonologiske, at de ikke mestrer det fonologiske prinsippet. Så er det også litt generelle lese- og skrivevansker og litt sammensatt.*

Alle spesialpedagogene opplever tilfeller av spesifikke språkvansker blant elevene. De ser at flerspråklige elever kan ha store utfordringer, og støtter seg til informantene I og IV i problemstillingen tilknyttet om det er en språkvanske, eller om vanskene grunner i at eleven har flere språk. De uttrykker videre at disse elevene har god avkoding, men at de forstår i mindre grad innholdet i det de leser.

Alle spesialpedagogene er kjent med elever som strever noe ekstra med skrivingen, der informant II utdyper:

*... Vi har elever som leser greit, men som strever fryktelig med skriving.. de klarer ikke å produsere noe. De har vansker for å koble bokstav-lyd. PPT er veldig tydelige på det til oss når noen har bekymringer rundt eleven. De sier alltid.. ikke glem skrivingen.. fordi lesing og skriving hører sammen.*

Samtlige av spesialpedagogene har gode refleksjoner rundt hvilke trinn man bør være ekstra oppmerksom på i forhold til utvikling av lese- og skrivevansker. Alle informantene legger særlig vekt på at de ønsker å oppdage de som strever, så tidlig som mulig. Informant III spesifiserer at dette kan føre til at eleven unngår stigmatisering tilknyttet lite mestring i lesing og skriving. Informant IV trekker frem både erfaring og kunnskap om lese- og skriveutviklingen som viktige deler ved å kunne avdekke mulige vansker hos elevene. Informant I og II tenker at oppfølging av de kartleggingene som gjøres er svært viktig, der hen også trekker frem verdien av observasjonene man gjør i selve klasserommet.

Informant V uttrykker en økt oppmerksomhet overfor elevene på første og andre trinn. Dersom elevene viser manglende evne til å huske bokstaver eller blander sammen bokstaver, betraktes dette som en indikasjon på en mulig risiko for utvikling av lese- og skrivevansker. Videre rapporterer hen om en del elever som opplever vanskeligheter med bokstavene b, d, g og k, og som sliter med å lytte ut lyder. Disse utfordringene kan utover skoleløpet tolkes som tidlige faresignaler.

*(Informant V) ... Jeg tenker vel at kunnskapen om dysleksi burde vært bedre, absolutt. Det er nok ikke så mange som kan så mye om det egentlig.*

Samtlige av spesialpedagogene forteller at det er begrenset tilgang på personer med kompetanse innen dysleksi og spesialpedagogikk blant skolene. Informant II og III indikerer at de sannsynligvis har mest kompetanse om dysleksi blant sine kolleger. I tillegg rapporterer Informant II at deres skole ikke er optimalt tilrettelagt for personer med dysleksi. Hen forteller derimot at lærerne ønsker å lære mer om dysleksi, og at det kunne ført til at flere elever blir oppdaget og får tilrettelagt undervisning. Informant I sitter med det inntrykket at lærerne har god kompetanse om dysleksi, og at de som regel har rett når det er bekymringer i tilknytning til dette.

I spørsmål om informantene skiller på lese- og skrivevansker og spesifikke lese- og skrivevansker, ble det tydelig at informantene opplever at begrepene flyter i hverandre. Informant I forteller at det ikke er noe tydelig skille, da det er mange av de samme tiltakene som benyttes uavhengig av vanskeområde. Hen legger til at det ikke er så store forskjeller i undervisning for de yngste, som begrunner hvorfor begrepene blir brukt om hverandre. Informant II og III utdyper videre at når en elev har lese- og skrivevansker må det undersøkes på hvilke områder han strever for deretter å kunne sette inn egnede tiltak. Informant III legger til:

*... Hvis det er dysleksi så er det én type undervisning, er det språkvansker så jobber man med litt andre områder.*

Informant V støtter seg til informant III og forteller videre at når eleven strever med lesing, så skal det behandles som en lesevanske. Eleven skal ha tilpasninger, uavhengig om de har fått en dysleksi-diagnose. Gjennom kartleggingsverktøyet Logos blir det gitt relevante tiltak for vanskene som den spesifikke eleven har, så i den forstand skiller skolen mellom lese- og skrivevansker og dysleksi.

### 4.3 Kartlegging av lese- og skrivevansker

Skolene benytter seg av ulike tester og kartleggingsmetoder for å evaluere elevenes ferdigheter innenfor lesing og skriving. Der det er mistanke om lese- og skrivevansker brukes det mer omfattende tester for å kartlegge elevenes spesifikke behov. Ifølge samtlige spesialpedagoger som ble intervjuet, er det en vanlig praksis for lærerne å vurdere leksene til elevene som en måte å kartlegge om noen av dem kan ha vansker med lesing og skriving. Informantene I, II, IV og V trekker alle frem Carlsten leseprøve som en mye brukt screeningtest i grunnskolens første til og med fjerde trinn. Denne prøven har til hensikt å gi læreren relevant informasjon om elevens leseferdigheter.

*(Informant II) ... Jeg opplever at Carlsten leseprøve er ganske god på første og andre trinn, for her skal elevene vise at de kan bokstavene, lytte ut første lyd og lese korte ord.*



Alle spesialpedagogene benytter Udir sine obligatoriske kartleggingsprøver i lesing som tas på alle elevene. Disse kartleggingsprøvene undersøker elevens staving, vokabular, ordlesing og leseforståelse. Informant V forteller at verket iMAL har en egen kartlegging av elevenes bokstavkunnskap som de benytter på første trinn, i tillegg til lærerlagde diktater. Hen forteller videre at OL64 (ordleseprøven) og setningsleseprøven benyttes på andre trinn. På tredje og fjerde trinn benytter de Carlsten leseprøve og ordkjeder.

Informantene I, II og III benytter seg også av bokstavprøven på første trinn. Denne testen er både praktisk og enkelt anvendelig som lærerne på første trinn kan bruke for å undersøke elevens bokstavkunnskap. Prøven består av oppgaver der elevene må gjenkjenne bokstaver, lyder og ord. Her kan lærerne få informasjon om elevens fremgang, samt hvor eleven stagnerer.

Som den eneste kilden til informasjon om emnet, fremhever informant I Ringeriksmateriale som en metode for å kartlegge språklig bevissthet hos elever på første trinn. Hen indikerer at materialet ikke bare brukes til kartlegging, men også som en del av stasjonsarbeid for å gi lærere en tett oppfølging av elevenes utvikling og dermed en bedre forståelse av hva de kan mestre og hvor de kan trenge hjelp.

Informant IV uttrykker noe misnøye tilknyttet føringene for kartlegging av elevene, der hen legger til:

*(Informant IV) ... Vi syntes det er litt lite kartlegging på første og andre trinn.*

Hen forklarer videre at politikerne har gitt de føringer for hvilke kartleggingsprøver som skal tas. Hen opplever at det er altfor lite, der det ifølge Udir ikke skal gjennomføres noen obligatoriske kartlegginger av andreklassinger, kun en foreldreundersøkelse. Informant IV forteller videre at de på deres skole har valgt å benytte seg av flere kartlegginger på første trinn enn kun det som er obligatorisk, samt at de på andre trinn benytter seg av bokstavprøven, Carlsten leseprøve og Carlsten diktat.

Når vi spør spesialpedagogene om hvilke kartleggingsverktøy de bruker når de mistenker at noen elever har lese- og skrivevansker, så viser det seg at de har både liknende og

forskjellige syn på hvilke metoder som fungerer best. Informant V viser til en liste på 20 spørsmål som kontaktlæreren stiller, som primært har til hensikt å evaluere eleven. Informantene II, IV og V viser til språk 6-16 som videre kartleggingsverktøy. Informant II rapporterer at hen anvender denne testen som et verktøy for å avgjøre om språkvansker kan være årsaken til at en elev leser sakte, og at denne testen ofte blir brukt før en eventuell henvisning til PPT.

*(Informant III) ... Logos er hovedsakelig det som benyttes, da den er mest nøyaktig på alle områder.*

Samtlige spesialpedagoger er enige i utsagnet til informant III, hvor informant IV videre utdyper at Logos representerer et kraftfullt verktøy for å identifisere spesifikke områder der elevene sliter. Dette verktøyet benyttes f.o.m. andre trinn. Flere av informantene har sertifisering i Logos, der informant II spesifiserer at hen anser det som ønskelig at PPT utfører denne kartleggingen istedenfor spesialpedagogene, med begrunnelsen:

*... Vår kontakt fra PPT forteller at hen misliker å motta en Logos som en lærer har gjort, fordi da mister hen mye av den tilleggsinformasjonen som hen får i selve testsituasjonen.. blant annet om eleven er ukonsentrert, umotivert eller trøtt. Det ender opp med at man bare får en skåring.*

Ifølge informant I benyttes flere kartleggingsprøver når det er mistanke om lese- og skrivevansker blant elever på tredje og fjerde trinn. Hen nevner setningsleseprøven, ordkjedetesten, ORF (Oral Reading Fluency) og STAS (Standardisert Test i Avkoding og Staving) som relevante kartleggingsverktøy i denne sammenhengen.

Ved spørsmål om spesialpedagogene opplever at kartleggingsverktøyene er gode nok til å avdekke om en elev har lese- og skrivevansker, er det blant annet flere sterke meninger og forskjellige synspunkter.

*(Informant II) ... Nei, det synes jeg ikke i det hele tatt. På ingen måte.*

Videre forteller hen at flere av de tilgjengelige kartleggingsverktøyene kun måler begrensede områder. Selv om ordkjedetesten og setningsleseprøven kan gi spesifikk informasjon om

elevenes ferdigheter på disse områdene, gir de ikke et fullstendig bilde av elevens totale evne til å lese, ettersom lesing innebærer flere ferdigheter og aspekter enn det som er dekket av disse testene.

Ettersom Informant II ikke innehar Logos-sertifisering, ønsker hen et kartleggingsverktøy som kan vise flere områder i én enkelt kartlegging. Imidlertid er det nå nødvendig å benytte en rekke forskjellige tester, noe som påpekes som ugunstig for elevene, da det medfører en betydelig mengde testing. Samtlige av informantene støtter seg til at Logos er et godt kartleggingsverktøy, der informant I understreker spesielt verktøyets nytteverdi ved at det tydelig viser både styrker og svakheter hos elevene, og gir relevante tiltak som kan anvendes i arbeidet med å forbedre elevens ferdigheter.

Informant III opplever at de fleste kartleggingsverktøy er gode nok, med mindre eleven har en språkvanske. Hen begrunner dette med at begrepsdelen i de fleste kartlegginger er utdatert, og at ordene som benyttes ikke er like relevante i nåtidens tale.

*(informant III) ... Mange elever har allerede tapt etter overskriften.*

Hen refererer til kartleggingsverktøyet Språk 6-16, der leseforståelsen blir målt ved at elevene får lest opp forskjellige tekster. Ifølge henne viser elevene ofte stor interesse for tekster om fotballkamper og fisketurer, men at det kan oppstå utfordringer når det gjelder deres kjennskap til sjøen. Dette inkluderer manglende kunnskap om fiskerens bruk av årer eller redningsvest. Informant IV støtter seg til disse ytringene og forteller at verktøyet i tillegg inneholder mange ord og begreper som vi ikke benytter i dagens samfunn.

Informantene I, IV og V uttrykker en viss grad av misnøye med Carlsten leseprøve og begrunner dette med at prøven er utdatert og bør erstattes med en ny utgave. Informant I legger til at PPT ikke ønsker at denne kartleggingen skal benyttes lenger, der informant V har en lignende oppfatning, hvor hen har fått beskjed fra kommunen om at Carlsten leseprøve ikke lenger skal benyttes. Til tross for dette, påpeker informantene at de fremdeles benytter denne kartleggingen da det ikke finnes et tilstrekkelig alternativ per dags dato for å måle både lesehastighet og leseforståelse.

Når det gjelder spørsmål om hvilke resultater fra kartlegging som indikerer mulig dysleksi eller spesifikke språkvansker, har spesialpedagogene en høy grad av overensstemmelse i sine vurderinger. I tilknytning til dette svarer informant II:

*... Veldig ofte så blander de bokstaver, spesielt da (b, p, d) og (t, f). De blander ofte vokalene (æ, ø, å) og ofte skriver de mange utelatelser av bokstaver i ord.*

Ifølge informantene V og III, presenterer Logos resultatene fra ulike delprøver som inngår i kartleggingen. De fremhever spesielt lave skårer på delprøver relatert til fonologisk bevissthet, avkoding, hurtig benevning og staving som sentrale indikatorer for dysleksi. Informant V er svært fornøyd med at Logos gir gode tiltak for hvordan man kan jobbe videre med eleven. Informant II og V legger stor vekt på å undersøke om det finnes en arvelig disposisjon for dysleksi eller lese- og skrivevansker i familien, da dette ofte kan være en viktig faktor å ta hensyn til i kartleggingen av enkeltelevers vansker på dette området. Informant IV forteller at Conexus er et hjelpeverktøy som benyttes på deres skole med en indikasjon på dysleksi hvis elevenes prestasjoner viser en tendens til lave eller ingen poeng på enkelte områder. Dette verktøyet brukes angivelig som et støttesystem for skolens lærere for å overvåke og forbedre elevenes læringsutbytte.

I forhold til indikatorer for spesifikke språkvansker støtter samtlige av spesialpedagogene seg til informant III sitt utsagn:

*... Lytteforståelsen er som regel svak. De kan være gode lesere, men forstår ikke hva de leser, eller hva som blir lest for dem, i tillegg til at de strever svært mye med begreper.*

Informant I legger ekstra vekt på at disse elevene strever med begrepsforklaring. Hen informerer om at de ofte har svært dårlig vokabular, og at dette resulterer i utfordringer med å forklare betydningen av ord, som igjen fører til behovet for å benytte kroppsspråk og peking som støtte i kommunikasjonen. Informant V forteller at hen ofte liker å drøfte med PPT når hen er usikker på om det kan være spesifikke språkvansker. Dette resulterer ofte i at PPT ønsker at det gjøres mer kartlegging av eleven, med da eventuelt setningsleseprøven og språk 6-16.

Alle spesialpedagogene forteller videre at skolen har en plan for når det skal gjennomføres kartlegginger på de ulike trinnene, der de fleste viser til et bestemt årshjul. Slike kartlegginger er påkrevd i henhold til lovverket, samtidig som noen skoler velger å gjennomføre ekstra kartlegginger som en del av sin praksis. Informantene II, III og IV opplyser om at de har et fast system for kartlegging av elevers leseferdigheter ved bruk av Karlsten. Disse kartleggingene utføres to ganger i året, på henholdsvis høst- og våsemesteret. Udir sin obligatoriske kartleggingsprøve for lesing blir også benyttet i denne sammenhengen av alle informantene.

Spesialpedagogene opplever at det til tider oppstår utfordringer rundt kartlegging av elever, der informant I peker på lite tid som det største hinderet. Videre forklarer hen at med et stort antall elever på hvert trinn, kan det oppstå utfordringer med å koordinere kartlegging av de elevene som muligvis har behov for ekstra oppfølging. Dette kan føre til at enkelte elever ikke får den nødvendige oppfølgingen og støtten de kanskje har behov for. Som tidligere beskrevet, påpeker Informant II utfordringene ved at det er få kartleggingsprøver som måler flere områder i en og samme kartlegging. Dette fører til unødvendig bruk av tid og ressurser, og kan også påvirke elevene negativt, ved å utgjøre en større belastning på dem. Ifølge Informant IV kan det være utfordrende å motivere eleven til å gjennomføre kartlegging, men de har oppdaget at testing tidlig på morgenen, når eleven er opplagt og fokusert, er den mest effektive løsningen.

#### 4.4 Tilpasset opplæring med tilhørende tiltak

Spesialpedagogene fokuserer i stor grad på å tilpasse opplæringen for elevene og bruker ulike tiltak og metoder for å oppnå dette.

*(Informant III) ... Jeg synes veldig mange har kommet over kneika, med sånne intensive lesekurs.*

Informant III, IV og V forteller at de aktivt jobber med både intensive lesekurs for de svake elevene og mer generelle lesekurs for de øvrige elevene, i den tilpassede opplæringen. Informant III utdyper videre at de opplever best effekt med intensive lesekurs ved å holde på to timer hver dag over fire uker. Ifølge Informant V blir elevene på tredje og fjerde trinn

kartlagt, og deretter gruppert etter nivå basert på resultatene. Deretter får hele trinnet lesekurs som er tilpasset deres nivå, og som går over en periode på åtte uker. Lærerne har da hver sine grupper hvor de får veiledning fra informant V i tilknytning til hva som bør jobbes med på de forskjellige nivåene, hvor hen legger til:

*(Informant V) ... Noen trenger kanskje å jobbe med leseforståelse, mens andre elever må fokusere på ord og begreper og noen grupper fokuserer på å øke hastigheten.*

Informant II stiller seg derimot kritisk til bruk av lesekurs, hvor hen forteller at det ikke har gitt ønskelig effekt hos elevene på deres skole. Hen forteller at de velger å fokusere på arbeid i mindre grupper og heller jobbe tett med det. Informantene I, IV og V trekker frem tilpasning av både lekser og tekster, som god tilrettelegging for elever som strever med lesing og skriving. Informant IV forklarer at eleven bør kunne avkode minst 90% av ordene i tekstene for å få utbytte av forståelsen. Ifølge hen er det vanligvis best å gi elever på første til fjerde trinn mindre oppgaver, og så la dem gjøre noe gøy når de er ferdige. Dette er en tilnærming som hen mener at fungerer bra for disse elevene, da det bidrar til økt motivasjon. Informantene I og IV peker i tillegg på samarbeid med hjemmet som en viktig del av den tilpassede opplæringen. Informant IV påpeker at samtalen gir mulighet til å ivareta eleven på best mulig måte, og hen gir ofte råd til foreldre om hvordan de kan støtte eleven hjemme.

*(Informant II) ... Elever med lese- og skrivevansker trenger mer tid og noen ganger et grupperom, men det er viktig å inkludere dem i klassen for å unngå at de faller utenfor det sosiale fellesskapet. Bruk av apper og verktøy kan også være avgjørende for å gi elevene den støtten de trenger.*

Informant II viser til et eksempel fra praksis der to elever på tredje trinn strevde veldig. Elevene fikk støtte ved hjelp av talesyntese, som resulterte i at elevene produserte lengre og bedre tekster. Her kan elevene eksempelvis få beskjed om å skrive innledningen selv, slik at de får trening på tastatur, men at de deretter kan benytte seg av talesyntese. Office-lens er også et mye brukt verktøy, der eleven kan ta bilde av en tekst i en bok og så få den lest opp.

Ved spørsmål om utfordringer i arbeidet med å tilpasse opplæringen, opplever noen av spesialpedagogene større utfordringer enn de andre.

*(Informant IV) ... Den store utfordringen er å få tilrettelagt for alle de ulike behovene.*

Hen utdyper videre at det er store faglige utfordringer på skolen siden det er veldig sammensatt elevgruppe. Det er alt fra elever som ikke mestrer å avkode på tredje trinn, til elever som kan lese over 100 ord i minuttet. I tillegg har en også flerspråklige elever som strever og trenger tilpasning for deres vansker.

Informant V støtter seg til utsagnet fra informant IV om at det kan være utfordrende å tilpasse alle de ulike behovene i klassen. Informant V trekker også frem at det kan være utfordrende å overbevise både foreldre og barn om at tekster skal være på et bestemt nivå av vanskelighetsgrad, og ikke for vanskelige. Hen legger merke til at de ofte tror at det er nødvendig å lese mer krevende tekster for å forbedre leseferdighetene. Hen peker videre på utfordringene ved at noen elever er veldig redde for å skille seg ut, og at de ikke ønsker noe annet enn det som resten av klassen har.

Informant II viser til noen av de samme utfordringene tilknyttet bruk av læringspartnere. I slike tilfeller får en elev som strever hjelp av en annen elev, for eksempel med å lese en tekst. Imidlertid påpeker hen at dette kan være en sårbar situasjon for eleven, som kanskje ikke ønsker at andre skal få vite om utfordringene. Hen forteller at de på deres skole ofte har en avklaring med både foreldre og eleven for å sikre at dette håndteres på en god måte for eleven. Hen forklarer videre at elever som strever med å lese, ofte mister motivasjonen fordi de ikke vet hva de skal gjøre. Det kan i slike tilfeller være en stor utfordring hvis spesialpedagogene ikke er oppmerksomme på disse elevene og får hjulpet dem i gang. Informantene I og III trekker begge frem den samme utfordringen tilknyttet å ta eleven ut av klasserommet når klassen har noe som de ønsker å være med på.

Tidlig innsats er et begrep som kan sees i stor sammenheng med den tilpassede opplæringen i skolen. Samtlige av spesialpedagogene er svært opptatt begrepet og har flere tanker om hvordan det kommer til syne i det praktiske arbeidet.

*(Informant V) ... Det har vi veldig fokus på.. Ser at det har veldig mye for seg å begynne tidlig.*

Informant V forteller videre at når de setter inn tiltak så tidlig som mulig, opplever de ofte at elevene får både ønsket og best utvikling. Informant II forteller mye av det samme, og at de også ønsker å være tidlig ute ved at de setter inn tiltak rett etter de første kartleggingsprøvene. Hen påpeker videre at den tidlige innsatsen også har som mål å unngå videre henvisninger. Når det gjelder tidlig innsats, har hen og informant II stor tro på samarbeid med foreldrene og å veilede dem slik at de vet hvordan de kan bidra hjemme. Informantene II og V påpeker også at lærertettheten er større på 1-4 trinn. Informant V forklarer at hen i begynnelsen av skoleåret på første trinn veileder lærerne og hjelper med å fange opp de minste elevene tidlig. Hen legger til at hen er tilstede i første klasse i større grad på høstsemesteret og deretter tar et skritt tilbake, ettersom hens rolle er mye brukt som en form for tidlig innsats.

Informantene III og IV forteller begge at de er opptatt av å gi tidlig innsats til de svakeste elevene, der de poengterer at det for de yngste skal være hyppig, men ikke i for lange sekvenser om gangen. Informant I forteller at de opplever noen utfordringer med den tidlige innsatsen på deres skole, hvor hen utdyper:

*... Vi har mange elever som krever én til én oppfølging på grunn av atferd.. mange elever med spes. ped undervisning og mange flerspråklige som trenger opplæring i språk. Vi har altfor lite ressurser i forhold til hva vi blir bedt om å gjøre, og da forsvinner ressursene fort til nettopp tidlig innsats.*

Å arbeide med relevante tiltak som en del av den tilpassede opplæringen på 1-4 trinn er nødvendig for å sikre at eleven får den hjelpen og støtten han eller hen har behov for. Hos elever der det foreligger en mistanke om mulig dysleksi har spesialpedagogene flere tanker rundt hvilken tilnærming de benytter, med tilhørende læremidler og metoder.

*Informant (II) ... Det er viktig å begynne der eleven befinner seg.*

Informant II forteller at de ofte benytter GG-appen (GraphoGame). De benyttet dette verktøyet for en elev som strevde med språklydene. Eksempelvis gir appen ballonger med bokstaver i, der eleven skal trykke på den tilsvarende lyden han eller hen hører. Verktøyet avanserer fra bokstaver til to og tre-lydsord ettersom eleven blir flinkere og mestrer mer. Hen påpeker at det er ikke en felles løsning for de som har dysleksi. Noen elever kan jo ha



knekt lesekode, og mestrer syntese, men blander veldig mye "b og d". I slike tilfeller har eleven mer behov for skrivestøtte.

Ifølge Informant V får disse elevene tilbud om intensive lesekurs, tilpassede tekster og lekser. Hen legger også til at repetert lesing er en mye brukt metode blant dem. Informant IV forteller at de har et stort fokus på de digitale hjelpemidlene disse elevene kan få gjennom bruk av Ipad i skolehverdagen. Hen viser til engasjerende lesing som et hjelpemiddel for høytlesing, der verktøyet i tillegg kan oversette på ulike språk. Både Informant V og IV trekker frem Intowords som et godt hjelpemiddel, med både opplesningsfunksjon og rettskrivingsmanual. Disse hjelpemidlene er slik de forklarer, tilgjengelige for elever som sliter, og det er ikke nødvendig med en formell dysleksidiagnose for å få tilgang til dem.

Informant III opplever at disse elevene strever mye med det fonologiske, hvor hen legger til:

*... Jeg tenker at vi må sikre at disse elevene blir språklige bevisste, og derfor jobber vi mye med den fonologiske og fonemiske bevisstheten, som er en del av den språklige bevissthets-trappen.*

Dersom det er mistanke om spesifikke språkvansker hos en elev, er samtlige av spesialpedagogene enige om hvilke metoder og tilnærminger som bør brukes for å hjelpe disse elevene.

*(Informant II) ... Her er det så viktig å jobbe vokabular og begreper.. disse elevene har så stort utbytte av det.*

Informant II sitt utsagn blir støttet av alle spesialpedagogene, og informant I forklarer at eleven må arbeide med alle aspektene av ordet, inkludert innhold, når det brukes og hvordan det ser ut. Informant III vektlegger viktigheten av begrepslæringen, da det gir eleven mulighet til å se at ord er relatert gjennom over- og underkategorier. Her fokuserer hen på begrepet "tid" og hvordan de jobber med å bryte ned tid i enheter som dag, uke, måned og år, for å illustrere at det handler om tidsaspektet.

Informant IV forteller om den morfologiske bevisstheten, og at de aktivt jobber med å lære at endelser, slik som «er/ ene» på slutten av ord, har den egenskapen at de kan endre

betydningen av ord. Hen forklarer at de også fokuserer på prefiks og suffiks ved å vise til ordet “venn”. Setter vi en “u” foran “venn”, endres betydningen til det motsatte. Informant V forteller at de prøver å forberede disse elevene på begreper som møtes på i undervisningen senere i uken, hvor hen legger til:

*(Informant V) ... Jeg tenker det er viktig at vi er litt i forkant med disse elevene.*

Spesialpedagogene forteller at de jobber systematisk med de elevene som strever ekstra med skrivingen. I Informant II sin uttalelse fremgår det at de anser både digitale verktøy og bøker som viktige for skrivingen. Når en elev sliter med å skrive, kan det hende at vedkommende skriver speilvendt eller ikke hører forskjell på korte vokaler eller doble konsonanter. Videre understreker hen at det er avgjørende å øve på stavemåter og ord, på liknende måte som begrepsopplæring, er en vesentlig del av skriveopplæringen. Hen legger også vekt på betydningen av å visualisere ordene ved å henge dem opp sammen med bilder.

Informant V forteller at det i alle klassene blir systematisk arbeidet med rettskriving og skriving, der elevene med utfordringer vil ha mulighet til å kunne benytte seg av Ipad. Dette kan være verktøy for rettskriving eller andre hjelpemidler slik som skriverammer og startsetninger, for å hjelpe elevene med å lage tekst. Siden skriving kan være en kombinert oppgave, legger de vekt på å tilby flere forskjellige hjelpemidler.

## 5. Drøftinger

I dette kapitlet vil vi drøfte resultatene fra intervjuene i forhold til aktuell teori og forskning, med ønske om i best mulig grad å belyse studiens problemstilling sett i lys av de fire forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke undervisningsstrategier og intervensjoner benytter skolen i lese- og skriveopplæringen for å kunne styrke lese- og skriveferdighetene hos elever på grunnskolens 1.-4. årstrinn?

Dette forskningsspørsmålet hjelper oss til å kunne forstå hvilke pedagogiske tilnærminger som benyttes når det gjelder å støtte og utvikle lese- og skriveferdigheter hos elevene. Ved å få innsikt i spesialpedagogenes meninger og erfaringer med ulike strategier, kan vi få en bedre forståelse for hvordan en mer tilpasset lese- og skriveopplæring foregår.

2. Hvordan beskriver spesialpedagoger lese- og skrivevansker hos elever på grunnskolens 1.-4. årstrinn?

Det andre forskningsspørsmålet er av stor betydning da det vil kunne gi oss innsikt i hvordan spesialpedagoger oppfatter og forstår elevers lese- og skrivevansker. Lese- og skrivevansker er gjerne et sammensatt og stort teoretisk tema, hvor vi ser at det omfatter mange ulike utfordringer som er nært knyttet til hverandre.

3. Hvilke verktøy og metoder bruker spesialpedagoger for å kartlegge lese- og skrivevansker hos elever på grunnskolens 1-4 årstrinn?

Det tredje forskningsspørsmålet gir oss innsikt i de mer praksisnære tilnærminger spesialpedagoger benytter for å kunne identifisere og forstå lese- og skrivevansker hos elever på første til fjerde trinn. Å utforske hvilke metoder og verktøy som brukes, kan gi verdifull innsikt og kunnskap fra det praksisnære feltet.

#### 4. Hvordan vektlegger spesialpedagoger tidlig innsats og tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker på grunnskolens 1-4 årstrinn?

Det fjerde forskningsspørsmålet gir oss et innblikk i hvordan spesialpedagoger tilpasser undervisningen og implementerer tidlig innsats for å kunne hjelpe elever som strever med lesing og skriving. Ved å forstå hvordan de tilpasser opplæringen, kan vi mulig lære mer om hvilke strategier og metoder som fungerer best for disse elevene.

Vi vil begynne med å komme nærmere inn på hvordan lese- og skriveopplæringen viser seg på de aktuelle skolene, hvor vi kommer nærmere inn på aktuelle metoder, læreverk og strategier.

## 5.1 Om lese- og skriveopplæring i grunnskolen

### 5.1.1 Metoder, læreverk og strategier

Resultatene viser at informantene anvender både felles -og varierende metoder i lese- og skriveopplæringen. Felles for dem er to-bokstavinnlæring som igjen er en metode, hvor elevene lærer å lese og skrive ved å introdusere to bokstaver om gangen. Ved å vise til Ehri's faser i leseutviklingen kan denne tilnærmingen være relevant å benytte i opplæringen (Cain, 2010). Det andre stadiet i leseutviklingen beskrives av Ehri som den delvis-alfabetiske fasen, hvor elevene begynner å lære bokstavnavn samt knytte lyder til tilhørende bokstaver. Flere av elevene som begynner i første klasse vil befinne seg i den delvis alfabetiske fasen som igjen kan gjøre tilnærmingen med to-bokstavinnlæring til en naturlig - og hensiktsmessig metode. Tilnærmingen fremstår som både systematisk og strukturert, der elevene lærer bokstavene og deres lyder på en gradvis og oversiktlig måte, noe som igjen kan bidra til å styrke elevenes grunnleggende lese- og skriveferdigheter (Ehri, 2005). Å arbeide med bokstav-lyd forbindelser slik spesialpedagogene gjør, er av stor betydning da fonologisk bevisstgjøring er en kritisk komponent i leseutviklingen (Schwanenflugel & Knapp, 2016). Elevene får her erfaring med å forstå hvordan skriftspråket representerer talespråket.

Til tross for at to-bokstavinnlæringen kan anses som effektiv, er det slik informant V forteller, av stor betydning å være klar over at elevene begynner på skolen med ulike

forutsetninger. Det kan være en utfordring å tilpasse to-bokstavinnlæring til elevenes individuelle behov med tilhørende ferdighetsnivå ettersom enkelte elever krever mye tid og støtte, mens andre raskere tilegner seg bokstavkunnskapene. National Reading panel (2000) kommer nærmere inn på nødvendigheten av at elevene får muligheter til å utvikle leseforståelse og øvrige leseferdigheter i tillegg, da to-bokstavinnlæringen bare fokuserer på et spesifikt aspekt ved lesingen. Samlet sett kan det tenkes at to-bokstavinnlæringen, kombinert med øvrige aktuelle metoder kan være en fornuftig tilnærming til lese- og skriveopplæringen.

STL+ og Salto blir trukket frem som aktuelle læreverker i lese- og skriveopplæringen av alle informantene. Gjennom disse sammen med informasjon fra informantene, blir det lagt vekt på arbeid med fonem-grafem-korrespondanse med en tilhørende phonics-tilnærming. Denne vektlegger bokstav-lyd-korrespondanse, hvor det arbeides målrettet med denne forbindelsen (Schwanenflugel & Knapp, 2016). Forskning viser for øvrig at elever som mottar eksplisitt undervisning i grafem-fonem korrespondanse har større sannsynlighet for å utvikle gode leseferdigheter (Castles et al., 2018). Tilnærmingen er i stor grad systematisk og eksplisitt og kan dermed bidra til å utvikle elevers grunnleggende ferdigheter for å kunne bli nøyaktige og effektive lesere.

Til tross for at phonics-tilnærmingen er godt støttet av informantene, aktuell teori og forskning, er det argumenter for at metoden alene ikke er tilstrekkelig for lese- og skriveopplæring. Pressley & Allington (2015) peker på at tilnærmingen kan være for ensformig, hvor den bør kombineres med en mer balansert metode som også inkluderer arbeid med andre viktige aspekter ved lesing, slik som leseforståelse og -motivasjon. Whole language approach støtter i større grad et mer helhetlig og variert syn på lese- og skriveopplæringen (Manning & Kamii, 2000). Samlet sett er det for øvrig både positive synspunkter og noe mer kritisk syn på bruk av phonics-metoden i grunnskolen, der en kombinasjon av metoder muligens blir å anse som mest hensiktsmessig. Selv tenker vi at ordtaket “én størrelse passer ikke alle” beskriver godt hvilke refleksjoner og vurderinger spesialpedagogene må gjøre i arbeidet, med tanke på de individuelle forutsetningene og behovene hver enkelt elev har.

Informant V nevner videre at de anvender læreverket iMAL i lese- og skriveopplæringen som igjen fokuserer på en multisensorisk tilnærming, der elevene involverer flere sanser samtidig. Høien og Lundberg (2012) viser til at en slik metode kan være fordelaktig for elever ved å engasjere flere sanser samtidig, noe som bidrar til en dypere forståelse av bokstav-lyd-korrespondanse og som dermed kan støtte deres lese- og skriveutvikling.

### **5.1.2 Planer for lese- og skriveopplæringen**

Informantene I, II, III og IV poengterer at det per nå ikke er en gjennomgående plan for hvordan lese- og skriveopplæringen foregår på de aktuelle skolene. I kontrast til det opplyser informant V at deres skole har en plan med klare retningslinjer for innlæringen.

Selv tenker vi at mangel på en slik gjennomgående plan kan både ha positive - og negative konsekvenser, hvor bruk av en gjennomgående plan for lese- og skriveopplæring kan hjelpe til med å sikre at elevene får en solid - og helhetlig opplæring fra begynnelsen av skolegangen. Dette bidrar igjen til en gradvis utvikling av lese- og skriveferdigheter, hvor hvert trinn bygger på det elevene allerede har gjennomgått. Det kan likevel tenkes at en noe mangelfull undervisningsplan kan gi både lærere og spesialpedagoger en større frihet i organiseringen av undervisningen, samt at det kan være lettere å gjøre tilpasninger til den enkelte elevs behov og forutsetninger i lese- og skriveopplæringen.

### **5.1.3 Noen faresignaler i leseutviklingen**

Informantene I og IV peker på utfordringen med å skille mellom språkvansker og lese- og skrivevansker hos de flerspråklige elevene, hvor de peker på nødvendigheten av samarbeidet med to-språklig-lærere. Slike lærere har gjennomgående kunnskap både i morsmålet og norsk, og kan bidra til å identifisere elevenes spesifikke utfordringer med tilhørende sterke sider. Informant II peker for øvrig på at leseopplæringen i stor grad påvirkes av ipad-bruk med tilhørende bekymring for elevers utvikling av lese- og skriveferdigheter med mulige større vansker å lese på skjerm enn i bøker. Informantens utsagn støttes av aktuell forskning som peker på at det er spesielt krevende for unge lesere å lese tekster på skjerm (Mangen et al., 2013). Utfordringene knyttes til at skjermlesing krever mer blikkebevegelse som igjen kan føre til at de hopper over linjer eller mister fokus i teksten. Det er imidlertid vesentlig å være oppmerksom på at studien fokuserte på tiende-klassinger, hvor det igjen kan være variasjoner mellom aldersgruppene med tilhørende funn som ikke nødvendigvis

representerer alle elever i grunnskolen. Med tanke på informant II sitt utsagn bør skolene kanskje være mer oppmerksomme på balansen mellom iPad-bruk og boklesing for å kunne støtte elevers lese- og skriveutvikling på best mulig måte.

Informant V uttrykker bekymring når elever opplever vansker med rim og stavelser, hvilket støttes av Snowling (2019). Det beskrives i denne sammenheng en dyslektisk profil som innebærer vansker med nettopp rim og stavelser, noe som er i tråd med informantens bekymring. Det gir igjen informanten god grunn til å være ekstra oppmerksom på disse elevene. Informantene I og III uttrykker for øvrig bekymring, dersom elever ikke har knekket lesekode innen tredje klassetrinn. Cain (2010) understreker nødvendigheten av å mestre det alfabetiske prinsippet for elever på trinnet, ettersom undervisningen i stor grad fokuserer på innholdsforståelse i tillegg til utvikling av lesestrategier.

## 5.2 Lese- og skrivevansker

### 5.2.1 Spesialpedagogers kjennskap til lese- og skrivevansker

Informantene opplever flere av de samme vanskene når de møter elever som strever med lesing og skriving i skolen, hvor informantene I, II, III og V fremhever særskilte vansker knyttet til avkodning, staving og lav lesehastighet. Simple View of Reading (SVR) er en teori som forklarer lesing som et produkt av hovedkomponentene avkodingsferdigheter og språkforståelse (Hoover & Gough, 1990). Informantenes utsagn kan tyde på at elevene har utfordringer med avkodingskomponenten i SVR. Elever som strever med å avkode tekster kan ha utfordringer med å identifisere både bokstaver og tilhørende språklyder, sette sammen lyder til ord samt gjenkjenne ord automatisk (Schwanenflugel & Knapp, 2016). Slike elever kan dermed oppleve leseprosessen som anstrengende og langsom, noe som igjen kan påvirke både leseflyt og leseforståelse. Vanskene som informantene belyser, kan dermed sees i sammenheng med en klassisk form for dysleksi, hvor sentrale indikatorer knyttes til lesenøyaktighet, flyt og staveferdigheter (Snowling, 2019). Det kan for øvrig være av betydning å merke seg at elever med dysleksi kan ha god språkforståelse, men at de heller strever med leseforståelsen på grunn av vansker med avkodingen.

Informant IV forteller videre om opplevelsen av elever som har vansker med fonologisk bevissthet, noe som igjen har sammenheng med at elever med dysleksi ofte strever med evnen til å oppfatte og manipulere lydene i språket (Melby-Lervåg et al., 2012). Informant I forklarer videre at noen elever med lese- og skrivevansker lager egne ord istedenfor å rette på sine egne uttrykk. Disse observasjonene kan igjen tyde på at elevene benytter en kompensatorisk strategi, hvor de ikke har automatisert alle fonem-grafem-koblingene med tilhørende vansker i å lese ukjente ord (Piene, 2020). For eksempel kan elever med denne tilnærmingen lese basert på kjente lyder og deretter bruke sine forståelser av innholdet til å gjette seg frem til resten av teksten.

Alle spesialpedagogene gir for øvrig uttrykk for å støte på situasjoner, hvor elever opplever utfordringer med språket med tilhørende god avkodning, men likevel med vansker tilknyttet forståelse av innholdet. En mulig forklaring kan være at de sliter med språkforståelsesaspektet i SVR-modellen (Hoover & Gough, 1990). Slike forhold kan igjen føre til vansker med språkforståelsen som igjen kan gi utfordringer med leseforståelsen, selv om de har tilfredsstillende avkodingsferdigheter.

Elever som strever med skriving, er noe alle informantene opplever i det praktiske arbeidet. Informant II understreker nødvendigheten av å forstå at lesing og skriving er nært beslektet med henvisning til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som ofte påpeker å ikke overse arbeidet med skriveferdigheter. Graham og Hebert (2011) utførte en meta-analyse som viste at lese- og skriveferdigheter er nært knyttet til hverandre, hvor de kom fram til at ved å forbedre skriveferdighetene kan også leseforståelsen bli bedre. Forskerne konkluderte med at skriving kan for øvrig være en effektiv metode for å styrke leseferdighetene, noe som kan være særskilt nyttig for elever med utfordringer med leseforståelsen.

## **5.2.2 Kunnskap om dysleksi i grunnskolen**

Samtlige spesialpedagoger uttrykker at det er begrenset tilgang på personer med kompetanse innenfor dysleksi på skolene deres, hvor informantene II og III anser dem selv som de med mest kunnskap om temaet. Informant II uttrykker at lærerne ønsker å styrke sin kunnskap om dysleksi, mens informant I hevder at lærerne allerede har god kompetanse om denne lærevansken. Washburn et al. (2011) understreker at læreres kunnskap om dysleksi er



avgjørende for både å kunne identifisere elever med lærevansker samt tilby dem effektiv støtte i møte med deres utfordringer. Det viser seg for øvrig å være en kontrast mellom informantenes synspunkter på lærernes kunnskap om dysleksi og tilgangen på personer med kompetanse innen dysleksi på skolen. Dette kan indikere at det er en forskjell mellom skolene informantene arbeider på, eller at det er forskjeller i deres egne erfaringer og oppfatninger. Lærernes ønske om å lære mer om dysleksi er positivt, hvor det er viktig at skolene og lærerne får tilgang til relevant opplæring og veiledning (Washburn et al., 2011).

Flere av informantene gir inntrykk av at begrepene lese- og skrivevansker og spesifikke lese- og skrivevansker som dysleksi ofte blandes sammen. Dette kan skyldes at utfordringene elevene møter kan overlape hverandre, hvor flere av de samme støttetiltakene og metodene kan brukes for å hjelpe elevene i læringen, uavhengig av den spesifikke vansken, slik informant I påpeker. Informantene II, III og V viser likevel til at det er av betydning å finne fram til hvilke områder eleven strever på for å kunne sette inn egnede tiltak. Informant III viser i denne sammenheng til at dysleksi og språkvansker krever to ulike tilnærminger (Duff & Clarke, 2011; Fletcher, 2019). Det kan tenkes at hvis spesialpedagogene og lærerne ikke skiller mellom lese- og skrivevansker og dysleksi, kan betydelige detaljer i elevens vanskebilde bli oversett.

## 5.3 Kartlegging av lese- og skrivevansker i grunnskolen

### 5.3.1 Identifisering av vansker ved hjelp av screeningstester

Alle informantene anerkjenner nødvendigheten av kartleggingsarbeidet som utføres på skolene (Mossige, 2020). Det kommer frem at det er variasjon i bruk av tester og kartleggingsmetoder blant informantene, men også flere fellestrekk. Allmenne screeningstester brukes på samtlige elever for å fastslå om noen trenger ekstra hjelp, noe som vanligvis er i form av både korte - og enkle vurderinger. Det blir for øvrig påpekt at en hyppig praksis blant lærerne og spesialpedagogene er å vurdere elevenes leselekser. Dette kan igjen knyttes til at kartlegging av elevenes faglige arbeid anses som en av de mest sentrale metodene for å identifisere lese- og skrivevansker.

Informantene I, II, IV og V fremhever at Carlsten leseprøve er en ofte benyttet screeningstest for grunnskolens første til fjerde trinn. Informant II mener den er spesielt godt egnet for første og andre klasse, ettersom den fokuserer på elevers evne til å gjenkjenne bokstaver og tilhørende lyder. Informantene påpeker også på at bokstavprøven er en annen test som ofte brukes på første trinn i grunnskolen. I likhet med Carlsten leseprøve fokuserer den på å måle elevenes bokstavkunnskap og fonologiske bevissthet. Ved å vise til Ehri`s faser i leseutviklingen i tillegg til betydningen av fonologisk bevissthet, er dette relevante tester for å kunne identifisere hvor elevene befinner seg i utviklingen av lese- og skriveferdigheter (Ehri 2005; Schwanenflugel & Knapp, 2016). Informant V forteller videre at de på tredje og fjerde trinn vektlegger setningsleseprøven med ordkjeder som en del av kartleggingen. Det forventes for øvrig at elever på disse trinnene er i den alfabetiske - og konsoliderte fasen (Ehri, 2005). Testene kan for øvrig være til hjelp for spesialpedagoger i å vurdere elevenes evne til å koble bokstaver til lyder i tillegg til å kunne lese enkle ord og setninger.

Alle informantene bekrefter at skolene gjennomfører de obligatoriske kartleggingsprøvene som er fastsatt av Utdanningsdirektoratet (Kulbrandstad, 2022). I utgangspunktet er disse testene frivillig å gjennomføre på første trinn, men hvis skolene bestemmer seg for å ta dem i bruk, blir de obligatoriske for alle elever på det aktuelle trinnet. Informant IV påpeker noe misnøye med de nasjonale føringene for kartlegging, hvor hen opplever at det er for lite av det på første og andre trinn. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) er det ingen obligatoriske kartleggingsprøver på andre trinn, men heller bare en foreldreundersøkelse. Informant IV kommer nærmere inn på at deres skole, til tross for Udirs anbefalinger om å inkludere bokstavprøven, Carlsten leseprøve og Carlsten diktat i vurderingen av elever på andre trinn. Informant IV uttrykker misnøye og bekymring for manglende kartlegging og vurdering på andre trinn med interesse for å belyse det noe nærmere. Regelmessig kartlegging av de yngste elevene er ofte av betydning for å kunne tidlig identifisere de som strever med innsetting av tilhørende tilpassede egnede tiltak (Mossige, 2020). Det er imidlertid vesentlig å være bevisst på at et overdrevent fokus på testing kan ha en negativ innvirkning på elevene da det igjen kan oppleves som en belastning for dem det gjelder.

Informant I nevner at skolen også anvender Ringeriksmaterialet i kartlegging og stasjonsarbeid, noe som gjerne forbedrer læreres og spesialpedagogers muligheter for

observasjon og oppfølging. En slik kartleggingsmetode kan antas å være gunstig, ettersom den bidrar til en grundig og nærgående overvåkning av elevene, noe som muliggjør en mer personlig - og effektiv oppfølging (Mossige, 2020).

### **5.3.2 Oppfølgende vurdering ved indikasjoner på lese- og skrivevansker**

Når screeningtester gjennomføres blant elever, kan det oppstå situasjoner der enkelte elever scorer under bekymringsterskelen. I slike situasjoner er det vesentlig å kunne gjennomføre en mer omfattende kartlegging av elevene for derigjennom å få en noe dypere forståelse av deres situasjon. Informantene II, IV og V bruker ofte Språk 6-16 som første steg ved bekymringer for elevers språklige funksjoner i tillegg til de øvrige faglige utfordringer. Informant II fremhever at testen anvendes når det mistenkes at språkvansker kan være årsaken til langsom avkodning. Testen har for øvrig til hensikt å gi spesialpedagogene og lærerne et overblikk med indikasjoner om eleven har behov for ytterligere utredning (Ottem & Frost, 2010). Det kan i slike sammenhenger være av betydning å benytte Språk 6-16 for å kunne kartlegge elever med språkvansker. Testen er standardisert, noe som igjen gir spesialpedagogene anledning til å sammenligne elevers ferdigheter med et normgrunnlag (Frost & Ottem, 2010). Kartleggingen krever ikke sertifisering, noe som igjen kan ha både positive - og negative sider. Ingen sertifisering frigjør flere ressurser for å kunne utføre kartleggingen, noe som igjen kan bidra til tidligere identifisering av elever som strever med språket. På den andre siden er tolkninger av resultater fra kartleggingen en vesentlig del av prosessen, hvor lite erfaring og innsikt i verktøyet kan føre til mistolkninger og feil ved administrering av testen.

De øvrige informantene støtter seg til informant III sin oppfatning om at Logos hovedsakelig er verktøyet som benyttes på grunnskolens andre, tredje og fjerde trinn da den oppleves som mest nøyaktig på alle områder. Kartleggingsverktøyet Logos har for øvrig til hensikt å gi oversikt over elevenes leseferdigheter, samtidig som den anses som en nøyaktig kartlegging for å kunne oppdage og diagnostisere dysleksi (Logometrica, 2021). Informant II understreker at skolen foretrekker at PPT gjennomfører kartleggingen, hvor deres PPT-kontakt påpeker at nødvendig tilleggsinformasjon ofte forsvinner når hen mottar en Logos som er gjennomført av en spesialpedagog eller lærer. Ifølge Mossige (2020) kan det igjen

relateres til at observasjoner, samtaler og oppmerksomhet under kartleggingen kan avdekke verdifull informasjon som er relevant for elevens testskåring, noe som igjen kan påvirke videre utredning med tilhørende tiltak.

### **5.3.3 Spesialpedagogers oppfatning av aktuelle kartleggingsverktøy**

Når det gjelder spørsmålet om spesialpedagogene opplever at kartleggingsverktøyene er tilstrekkelig for å kunne avdekke lese- og skrivevansker, er det flere meninger blant dem. Informant II uttrykker at både ordkjedetesten og setningsleseprøven (S-40) kan gi verdifull innsikt i elevers ferdigheter innenfor de særskilte områdene de dekker, men understreker at disse testene alene ikke er tilstrekkelig for å kunne vurdere elevens samlede leseferdigheter og forståelser. Testene som trekkes frem av informanten, kan gi informasjon om elevenes ferdigheter i avkoding og ordgjenkjenning. Imidlertid gir dem ikke et helhetlig bilde av elevenes vansker, ettersom lesing omfatter flere komponenter som for eksempel leseforståelse og flyt. I tråd med SVR-modellen fremheves det at lesing er et produkt av avkoding og forståelse, noe som underbygger at leseferdigheter består av flere sammenkoblede ferdigheter (Hoover & Gough, 1990). Informanten mangler imidlertid sertifisering i Logos, noe som fører til at hen må benytte flere separate tester for å få en helhetlig forståelse av elevens utfordringer, noe som igjen kan oppleves som utmattende for de elevene det gjelder. Det kan for øvrig være av betydning å vurdere både positive - og negative sider ved ulike kartleggingsverktøy med en anerkjennelse av at hvert verktøy kan ha sine begrensninger.

Samtlige informanter har gode erfaringer med Logos, hvor informant I trekker frem verktøyets evne til å vise styrker og svakheter ved spesifikke områder samt å kunne gi relevante tiltak basert på de aktuelle resultatene. Kartleggingsverktøyet kan for øvrig både ha positive - og negative sider i det praktiske arbeidet. For å kunne bruke Logos må en være sertifisert, noe som sikrer at den som utfører testen, har kunnskap for å kunne tolke resultatene med trygghet om at Logos brukes som en pålitelig kartleggingsmetode (Logometrica, 2021). På den andre siden kan Logos oppfattes som en tidkrevende kartlegging som krever mye forberedelse og oppfølging fra spesialpedagogenes side. Fra et praktisk perspektiv kan det ta flere timer å kartlegge én enkelt elev, noe som igjen kan bli

utfordrende, dersom det er mange elever med lese- og skrivevansker på ulike trinn, eller hvis spesialpedagoger har begrenset tid og ressurser for å gjennomføre kartleggingen.

Informantene III og IV stiller seg noe kritisk til Språk 6-16 med verktøyets evne til å fange opp elever med lese- og skrivevansker. Misnøyen begrunnes med utdaterte begreper samt kulturelle - og sosiale begrensninger i de inkluderte temaene. Forfatterne av verktøyet presiserer for øvrig at testen stadig har behov for oppdateringer, ettersom en tilegner seg mer erfaring og kunnskap ved å benytte den i det praktiske arbeidet (Ottem & Frost, 2010). Samtidig er det verdt å merke seg at den nyeste utgaven av testen ble publisert i 2015, noe som for øvrig kan styrke informantenes kritikk. Hvorvidt begrepene som benyttes i testen er aktuelle og relevante i dagens samfunn kan dermed være et kritisk forhold å vurdere. Et verktøy med utdaterte ord og begreper kan tenkes å påvirke både elevenes forståelse og engasjement i testene. Det er også av betydning å vise hensyn til den sosiale - og kulturelle bakgrunnen til eleven, hvor informant III påpeker at manglende kjennskap til spesifikke temaer kan påvirke elevens forståelse, noe som igjen kan føre til at det ikke blir gitt et nøyaktig bilde av elevens faktiske ferdigheter. Det kan for øvrig tenkes at inkludering av et bredere utvalg av representative temaer og kontekster for elevene kunne hatt en positiv innvirkning.

Informantene I, IV og V uttrykker at de er misfornøyde med Carlsten leseprøve med begrunnelsen at den er utdatert. Til tross for denne misnøyen fortsetter spesialpedagoger og lærere å benytte kartleggingsmaterialet, ettersom de ikke finner egnede alternativer for vurdering av lesehastighet og leseforståelse. I en studie av hvilke kartleggingsmaterieill som benyttes i norsk grunnskole, viste det seg at opp mot 80% av skolene benyttet Carlsten leseprøve i det praktiske arbeidet for å kartlegge leseferdigheter og -vansker (Arnesen et al., 2019). Informant I sin misnøye med materialet er for øvrig støttet av PPT som uttrykker at de ikke ønsker lengre å se dette materialet i praksis. Dette standpunktet kan sees i sammenheng med at Carlsten leseprøve ikke er en del av det nasjonale kvalitetssystemet på grunn av manglende dokumentasjon på kvalitet (Uppstad, 2022).

Informantene finner det vanskelig å vurdere lesehastighet og - forståelse uten å bruke Carlsten leseprøve. Ettersom elevene på første til fjerde trinn gjerne er i en tidlig fase av

leseutviklingen, kan måling av leseflyt være mindre hensiktsmessig, hvor skolen heller i større grad fokuserer på de grunnleggende leseferdighetene. Kartlegging av forståelse kan også sees å være mer aktuelt senere i leseutviklingen, hvor setningsleseprøven (S-40) er et kvalitetssikret - og standardisert materiell som skolen med fordel kan benytte (Høien et al., 2008).

### **5.3.4 Noen kartleggingsresultater som indikerer dysleksi og spesifikke språkvansker**

Informantene V og III påpeker at Logos presenterer resultater fra de ulike delprøvene som inngår i kartleggingen av lese-skrivevansker. De trekker videre frem lave skårer på delprøvene fonologisk bevissthet, avkoding, hurtig benevning og staving som indikatorer for mulig dysleksi (Lyon et al., 2003; Høien & Lundberg, 2012). Informant II påpeker videre at elever med dysleksi ofte blander bokstaver med særskilt vektlegging på bokstavene "b", "p" og "d". Det kan igjen skyldes likhetene i utseendet og uttalen av bokstavene, noe som igjen kan forårsake noe forvirring for personer med dysleksi (Høien & Lundberg, 2012).

Informanten bemerker videre at elever med dysleksi ofte utelater bokstaver i ord når de skriver, noe som kan ses i sammenheng med en forståelse av en dyslektisk profil (Snowling, 2019). Vanskene med fonologisk prosessering hos disse elevene kan videre påvirke deres evne til å skrive og stave korrekt. Det fjerde stadiet i skriveutviklingen omhandler fonologisk skriving som kan oppleves som krevende for elever med dysleksi, ettersom de ofte har svakheter innenfor fonologisk prosessering (Statped, 2020). utfordringene med å identifisere og manipulere lydene i språket kan for øvrig gjøre det vanskelig for dem under skrivning å koble lydene til de riktige bokstavene. Som informant II påpeker, kan resultatet av det være at elevene utelater eller omorganiserer bokstaver i ord.

Informantene II og V forteller at de er oppmerksomme på å undersøke om det finnes en arvelig disposisjon for dysleksi eller lese- og skrivevansker i elevens familie som en vesentlig del av kartleggingen. Flanagan & McDonough (2018) fremhever at genetikk lenge har vært nært knyttet til dysleksi. Melby-Lervåg & Snowling (2016) bekrefter denne sammenhengen ved å rapportere at det er omtrent 45 prosent sannsynlighet for å utvikle lesevansker, dersom én eller begge foreldrene har lesevansker, noe som igjen understreker visse arvemessige forhold.

I forhold til indikatorer for spesifikke språkvansker er samtlige spesialpedagoger enige i at språkforståelsen hos disse elevene er svak. Ved å vise til SVR-modellen kan en elev være en god leser når det gjelder avkoding, men fortsatt ha vansker med å forstå det de leser med tilhørende lav språkforståelse (Hoover & Gough, 1990). Dette kan slik informantene påpeker, gi utfordringer i forhold til elevers vokabular - og begrepsforståelse (Elvér et al., 2015). Et interessant aspekt er å se nærmere på hvordan lese- og skriveopplæringen kan kamuflere elevenes vansker med språket. Slik informantene forteller i henhold til lese- og skriveopplæringen på skolen, fokuseres det i stor grad på de to første årene på en phonics-tilnærming. Her arbeider de primært med utvikling av elevenes forståelse av forholdet mellom fonemer og grafer. Når vi tar i betraktning at flere av elevene med spesifikke språkvansker kan ha adekvate avkodingsferdigheter, kan det være krevende å fange opp vanskene deres i den tidlige skolegangen.

### **5.3.5 Plan for gjennomføring av kartlegging med noen utfordringer**

Samtlige informanter informerer om et godt system for kartlegging på skolene deres, noe som spiller en viktig rolle i å kunne identifisere og støtte elever med utfordringer i lese- og skriveopplæringen (Mossige, 2020). Det kommer frem blant informantene II, III og IV at kartleggingene utføres to ganger i året, henholdsvis på høst- og vårsemesteret. Det kan for øvrig være flere positive sider ved denne strukturen, hvor en av dem er tilknyttet overgangen mellom ulike skoleår. Kartlegging som utføres på høstsemesteret kan for øvrig gi oversikt over elevenes ferdigheter og læringsbehov etter sommerferien. Ettersom elever kan oppleve kunnskapshull etter en nokså lang pause, kan det være nyttig å identifisere dem for å kunne tilpasse den videre opplæringen. Kartlegging i løpet av vårsemesteret kan for øvrig være av betydning for å kunne vurdere elevens progresjon gjennom det kommende skoleåret. Dette kan igjen gi nyttig informasjon om elevens utvikling, og i hvilken grad de forventede læringsmålene er innfridd.

Alle spesialpedagogene opplever noen mindre - og større utfordringer ved skolens kartlegging. Informant I fremhever utfordringer til det store antall elever på trinnet med tilhørende tidspress ved koordineringen av kartleggingsprosessen. Vi ser videre at informantens opplevelser sannsynligvis kan både anerkjennes og gjenkjennes av flere

spesialpedagoger rundt om i landet vårt. Skolehverdagen er ofte hektisk og krever gode strukturer med godt samarbeid for å kunne fungere best mulig blant de ansatte. I denne sammenheng kan god kommunikasjon og godt samarbeid mellom lærerne og spesialpedagogene i kartleggingsarbeidet være av stor betydning for å kunne sikre at elevene får den støtten de har behov for.

## 5.4 Tilpasset opplæring med spesialpedagogers bruk av aktuelle tiltak og metoder

Alle spesialpedagogene er bevisste retten til tilpasset opplæring for alle elever og benytter flere tiltak for å oppnå at dette gjennomføres i det praktiske arbeidet med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som en del av den tilpassede opplæringen, forteller informantene III, IV og V at det aktivt jobbes med intensive lesekurs for de svake elevene. En slik tilnærming tar i større grad hensyn til den enkelte elevs behov, evner og forutsetninger og kan dermed være en relevant arbeidsmetode (Håstein & Werner, 2004). Informant III sine positive opplevelser med intensive lesekurs kan knyttes til en norsk studie som utforsket effektiviteten av intensiv leseintervensjon i grunnskolens første trinn for elever med risiko for å utvikle lesevansker (Solheim et al. 2018). Funnene tydet på at elevene som ble identifisert som utsatt for utvikling av lesevansker kunne dra nytte av intensiv leseintervensjon som igjen kombinerer opplæring i bokstavkunnskap, phonics, staving, sammenhengende tekstlesing og felles lesing.

Informant V forteller at de benytter lesekurs på tredje - og fjerde trinn for alle elevene, hvor de deles inn i grupper basert på deres behov og ferdighetsnivå. Dette kan betraktes som positivt, ettersom arbeidsmetoden generelt er i samsvar med oppfatningen av tilpasset opplæring i skolen (Håstein & Werner, 2004). Informant II har mindre positive erfaringer med bruk av lesekurs på deres skole. I tråd med denne oppfatningen kan det være av betydning å se på aktuelle utfordringer tilknyttet en slik tilnærming, hvor det kan tenkes at kvaliteten på kursene vil variere avhengig av lærers - eller spesialpedagogens kompetanse. Noen elever kan kanskje oppleve stigmatisering ved å delta på slike lesekurs, noe som for øvrig kan påvirke både selvtillit og motivasjon på en uheldig måte.



Informantene I, IV, og V er opptatt av å tilpasse lekser og tekster for elever med lese- og skrivevansker. For å kunne utføre dette i det praktiske arbeidet kan det være av betydning at spesialpedagoger og lærere har kunnskap om elevenes faglige ståsted, hvilke evner de har og hva som er best for deres videre læring (Olsen, 2020). I tilpasningen av tekster poengterer informant IV at eleven bør kunne avkode minst 90% av ordene i teksten for å kunne få tilstrekkelig forståelse av innholdet. Dette støttes av forskning som indikerer at tekster anses som for utfordrende, dersom avkodingsnøyaktigheten er under 90% (Mather & Wending, 2012). Informant IV forteller videre at hen tilpasser arbeidsmengden til de svakere elevene, hvor de ofte får gjøre noe gøy etter arbeidsøkten. Informanten forteller at dette har bidratt til økt motivasjon hos deres elever. Olsen (2020) vektlegger forståelsen av den enkelte elev som viktig for å kunne tilpasse opplæringen. Det kan se ut som at informant IV gjennom erfaring og forståelse for elevens individuelle behov, har funnet en metode som fungerer godt for de aktuelle elevene. Informant II vektlegger betydningen av digitale hjelpemidler og -verktøy i den tilpassede opplæringen. Hen viser til gode erfaringer med elevens bruk av talesyntese, der arbeidsøktene resulterte i bedre og lengre tekster. Ved at skolen i større grad implementerer digitale verktøy som støtte i lese- og skriveopplæringen, kan det bidra til at undervisningen i større grad kan møte den enkeltes behov og forutsetninger.

Informantene I og IV betrakter samarbeidet mellom skole og hjem som avgjørende for å kunne tilby den nødvendige støtten elevene trenger, både i skolesammenheng og i hjemmemiljøet (Eriksen et al., 2011). Vi ser at dette samarbeidet kan være av betydning for å støtte eleven på best mulig måte da viktig informasjon kan utveksles begge veier. Foreldrene kan ofte bidra med innsikt tilknyttet barnets individuelle behov som igjen kan gi føringer for hvordan den videre tilpassede opplæringen i skolen bør foregå. Samtidig besitter ofte spesialpedagoger en faglig kompetanse og kunnskap som kan deles med foreldrene med mål å gi dem veiledning som kan benyttes hjemme.

### **5.4.1 Tidlig innsats i den tilpassende opplæringen**

Alle spesialpedagogene anerkjenner nødvendigheten av tidlig innsats på grunnskolens første til fjerde års trinn (Opplæringsloven, 1998). Informantene II og V opplever at elever som strever, får god effekt av tiltak som iverksettes så tidlig som mulig, noe som understreker

nødvendigheten av identifisering og umiddelbar handling ved avdekking av lese- og skrivevansker (Olsen, 2020). I likhet med informant II sine tanker, ser vi at tidlig innsats kan føre til at eleven unngår videre henvisning til PPT. Identifisering og tilpassede tiltak kan forhindre at elever blir forsinket i skoleløpet, samt at det for øvrig kan redusere risikoen for fremtidige utfordringer. Informantene II og V viser til at lærertettheten er større på første til fjerde trinn, noe som kan være av stor betydning for den tidlige innsatsen. Med flere lærere og spesialpedagoger tilgjengelig, kan det tenkes at skolene lettere kan identifisere og imøtekomme enkeltelevers læringsbehov samt tilby mer individrettet støtte og veiledning. Informantene III og IV vektlegger korte økter for de svakere elevene. Dette kan for øvrig tenkes å være en anerkjennelse av at yngre elever har begrenset konsentrasjonsevne og av den grunn kan dra nytte av korte, men regelmessige støtteøkter.

#### **5.4.2 Noen utfordringer i den tilpassende opplæringen**

Det viser seg å være forskjeller i hvilke utfordringer spesialpedagoger møter i tilpasningen av opplæringen for elevene, hvor informant IV trekker frem en nokså sammensatt elevgruppe med ulike læringsbehov. Individuell tilpasning står sentralt i skolens tilpassede opplæring og kan følgelig være en utfordring med tanke på den store læremessige variasjonen blant elevene (Håstein & Werner, 2004). Vi ser at individuell tilpasning ofte er ønskelig da denne kan hjelpe til med å sikre at alle elever får en rettferdig og likeverdig opplæring. På den andre siden kan dette være krevende å gjennomføre da det legger mye press på både spesialpedagoger og lærere. Det krever ofte i stor grad investering av tid, ressurser og kompetanse for å kunne lykkes med utfordringen i det praktiske arbeidet.

Informantene II og V er bevisste på sårbarheten noen elever kan oppleve ved å ha lese- og skrivevansker med tilhørende særskilt tilpasset undervisning og undervisningsmateriell. I tillegg beskriver informant V utfordringer knyttet til noen foreldres - og elevers oppfatninger av at lesematerialet må være særlig utfordrende for å kunne fremme utviklingen av leseferdigheter. Situasjonene og utfordringene som informant II og V belyser, kan vise nødvendigheten av et nært samarbeid med familien (Eriksen et al., 2011). For å unngå at elevene føler seg stigmatisert, kan det være av betydning å skape trygge rammer og en forståelsesfull atmosfære fra både spesialpedagoger og foreldre, noe som igjen kan bidra til mer positive opplevelser for disse elevene. Foreldres oppfatning av at krevende lesestoff er

nødvendig for eleven, kan også vise hvor vesentlig det er med et godt samarbeid, hvor spesialpedagogen kan gi god foreldreveiledning utfra aktuell kompetanse.

Informant I forteller om utfordringer tilknyttet den tidlige innsatsen som igjen skyldes utfordringer i mangfoldet av elever med ulike læringsbehov, kombinert med mangelfulle ressurser. Det synes for øvrig å være en ubalanse mellom elevenes læringsbehov og tilgjengelige ressurser, noe som igjen kan føre til nedprioriteringer av tidlig innsats slik informanten beskriver. Slik vi ser det er det av betydning å belyse disse utfordringene da tidlig innsats er lovpålagt i grunnskolens 1.-4. års trinn (Opplæringsloven, 1998). Det er mulig at en forsterket bevisstgjøring om betydningen av tidlig innsats sammen med økt fokus på nødvendigheten av tilstrekkelige ressurser i skolen, kan bidra til positive endringer i det praktiske arbeidet med elever. På den andre siden er vi oppmerksomme på at det vil være individuelle forskjeller mellom skoler, og på hvilken måte de opplever utfordringer med å kunne gjennomføre tidlig innsats.

### **5.4.3 Noen tilnærminger med tiltak ved mistanke om dysleksi**

Informant III opplever at disse elevene strever med det fonologiske perspektivet (Høien & Lundberg, 2012). Informanten er bevisst betydningen av den fonologiske - og fonemiske bevisstheten, og jobber derfor systematisk med disse ferdighetene. Dette er i tråd med forskning som viser at målrettede tiltak innenfor fonologisk bevissthet kan ha god effekt for disse elevene (Uhry, 2005). Informanten synes for øvrig å være oppmerksom på at når elever mestrer ulike nivåer, bør vi gradvis introdusere mer utfordrende oppgaver innenfor fonemisk bevissthet (Anthony & Francis, 2005; Chard & Dickson, 1999).

Informant II kommenterer tidlig at alle elever er forskjellige, hvor det er vesentlig å begynne der eleven befinner seg. Det informanten påpeker er av betydning og kan vise nødvendigheten av at spesialpedagoger er kjent med lese- og skriveutviklingen (Ehri, 2005). Eksempelvis kan det være lite hensiktsmessig å jobbe med leseflyt, hvis eleven enda ikke mestrer det alfabetiske prinsippet. Informant II forteller videre at de ofte benytter GG-appen når elever strever med språklydene, noe som igjen ofte er en svakhet hos dyslektiske elever (Høien & Lundberg, 2012). Eleven får språklyder lest opp og skal deretter trykke på tilsvarende bokstaver på skjermen som hen. Denne tilnærmingen kan relateres til anbefalte intervensjoner rettet mot elever som har utfordringer med språklyder og avkoding. Her

legges hovedvekten på utvikling av fonemisk bevissthet og bruken av phonics-tilnærming (Duff & Clarke, 2011).

Informant V påpeker at de ofte bruker repetert lesing som en intervensjon for elever med dysleksi, ettersom disse elevene ofte opplever utfordringer med leseflyt (Snowling, 2019). Denne metoden er godt støttet i forskning og anses derfor som et passende tiltak for elever med tegn på dysleksi, og de som allerede har fått påvist dysleksi (Snowling, 2013; Snowling & Hulme, 2011). Selv om intervensjonen stort sett betraktes som effektiv, mener vi at det likevel er vesentlig for spesialpedagoger å være oppmerksom på potensielle ulemper ved metoden. Det kan tenkes at det fort kan bli et for stort fokus på å forbedre leseflyt, noe som igjen medfører mindre fokus på andre nødvendige leseferdigheter som ordavkodning og leseforståelse.

Informantene IV og V trekker frem digitale hjelpemidler som en god støtte for disse elevene som igjen viser til verktøyet IntoWords med tilhørende opplesningsfunksjon og rettskrivingsmanual. Det kan være flere fordeler ved bruk av dette verktøyet, hvor blant annet følelsen av selvstendighet kan være mer tilstede for disse elevene. Ved å benytte opplesningsfunksjonen kan elever få støtte i bearbeiding og forståelse av teksten, mens rettskrivingsmanualen hjelper dem med å skrive mer presist og effektivt.

#### **5.4.4 Tilnærmende tiltak ved mistanke om spesifikke språkvansker**

Alle spesialpedagogene er enige med informant II om at det er essensielt å arbeide systematisk med vokabular og begrepsforståelse med disse elevene (Fletcher, 2019).

Informant IV uttrykker videre at de har fokus på å styrke den morfologiske bevisstheten til elevene da dette ofte er en svakhet hos dem (Nation et al., 2004; Stothard & Hulme, 1996).

Informant V fokuserer videre på å forberede elevene på begreper som de vil møte i undervisningen senere i uken. Fletcher (2019) refererer her til anbefalinger fra National Reading Panel som understreker betydningen av å arbeide med ord og begreper som eleven vil støte på i ulike sammenhenger, noe som kan gi eleven bedre forutsetninger for forståelse i undervisningen. Informant III ser nødvendigheten av arbeidet med begrepsinnlæringen, hvor de aktivt jobber med over- og underkategorier.

### **5.4.5 Tilnærming med tiltak for elever med skrivevansker**

Alle spesialpedagogene arbeider systematisk med de elevene som viser ekstra utfordringer med skriving, hvor det for øvrig påpekes at utviklingen av skriveferdigheter er påvirket av flere faktorer (Skaar & Myhill, 2022). Disse involverer forståelse for fonologi, ortografi og morfologi (Mather & Wending, 2012). Informant II viser til at noen elever ikke hører forskjell på korte vokaler eller doble konsonanter, hvor hen understreker at det er viktig å jobbe med staving. Elever med lese- og skrivevansker vil for øvrig ofte være på det fonologiske stadiet i skriving, hvor de skriver basert på lydene de hører (Statped, 2020). Informanten vektlegger for øvrig arbeid med staving som et viktig tiltak for elevene (Finbak, 2005). Systematisk arbeid med staving av uregelrette ord kan for øvrig ha positive effekter på den ortografiske bevisstgjøringen og i den sammenheng hjelpe elever som strever, over til det ortografiske stadiet (Statped, 2020).

## 6. Oppsummering

Denne oppgaven undersøker kartleggingsmetoder spesialpedagoger benytter for å identifisere lese- og skrivevansker hos elever på 1. til 4. trinn i grunnskolen, foruten tilhørende strategier for tidlig innsats med tilpasset opplæring. For å belyse temaet har vi gjennomført en kvalitativ studie med semi-strukturerte intervjuer av fem spesialpedagoger fra tilsvarende forskjellige skoler.

Resultatene viser at det er både likheter og variasjoner i tilnærmingene til lese- og skriveopplæringen som benyttes ved de ulike skolene. Et fellestrekk for alle skolene er bruken av to-bokstavinnlæring med et systematisk arbeid med fonem-grafem-forbindelser, noe som korresponderer med en phonics tilnærming. Effekten av denne tilnærmingen er godt støttet av forskning, hvor det samtidig er studier som støtter en mer variert tilnærming til lese- og skriveopplæringen (Castles et al., 2018; Allington, 2015). En kombinasjon av ulike metoder kan derfor anses som hensiktsmessig, hvor vi også tenker at den enkelte elevs behov og forutsetninger bør være av betydning for hvilke metoder som benyttes i opplæringen.

Kartleggingsarbeidet som utføres på skolene har flere likhetstrekk med gjennomføring av screeningtester for alle elever på 1.-4. trinn. På første og andre trinn er det hovedsakelig Carlsten leseprøve og bokstavprøven som benyttes, hvor det på tredje og fjerde trinn vektlegges bruk av setningsleseprøven og ordkjeder. Funnene viser at Carlsten leseprøve nå er mindre ønskelig å benytte grunnet manglende dokumentasjon på kvalitet, men der skolene likevel benytter den da de ikke opplever å ha gode erstatninger for den (Arnesen et al., 2019). Felles for alle skolene er Udir sine obligatoriske kartleggingsprøver, hvor også elevens faglige arbeid anses som en viktig del av screeningen. Informantene benytter flere av de samme kartleggingsverktøyene ved mistanke om språk- og lese- skrivevansker, der Språk 6-16 og Logos fremheves som hovedverktøyene. Logos kan gi indikasjon på ulike områder som elevene strever med, hvor informantene trekker frem at det ofte innebærer svakheter innenfor fonologisk bevissthet, avkoding, staving samt lav lesehastighet hos elever med dysleksi (Melby-Lervåg et al., 2012; Snowling, 2019). Funnene viser noe misnøye med begrepsdelen i Språk 6-16, hvor det er ønskelig med en oppdatert versjon. Undersøkelser knyttet til om det er lese- og skrivevansker i familien anses også som en vesentlig del av kartleggingen. Det vises til et godt system for når kartlegginger bør gjennomføres på alle

skolene, hvor disse gjennomføres for øvrig i løpet av vår- og høstsemesteret. I denne sammenheng indikerer funnene at noen av informantene opplever større utfordringer med tidspress og koordinering enn andre.

Tilpasset opplæring er et sentralt fokusområde ved alle skolene. Blant informantene er både generelle - og intensive lesekurs en ofte anvendt metode, hvor den ser ut til å være effektiv ved å vise hensyn til den enkelte elevs behov, evner og forutsetninger (Solheim et al. 2018). Flere av informantene er opptatt av å tilpasse lekser, tekster og arbeidsmengde for elever med lese- og skrivevansker. Spesialpedagogene viser seg å være opptatt av elevens faglige ståsted, hvilke evner de har og hva som er best for deres videre læring (Olsen, 2020). Funnene viser at bruken av digitale hjelpeverktøy, hvor også et nært samarbeid skole-hjem anses som sentralt i den tilpassede opplæringen.

Alle skolene er opptatt av den tidlige innsatsen som er lovpålagt for 1.-4. trinn, hvor funnene viser gode erfaringer med tidlig identifisering og umiddelbar handling for elevenes videre utvikling (Olsen, 2020). Noen av informantene viser til en større lærertetthet på 1.-4. trinn som igjen viser seg å være av betydning for skolens tidlige innsats med grunnlag i flere ressurser, som igjen kan forsterke den individuelle oppfølgingen og tilretteleggingen for elevene. Funnene antyder likevel at noen opplever større utfordringer med tidlig innsats på grunn av sammensatte elevgrupper med ulike læringsbehov samt varierende ressursmangler.

Funnene fremhever at informantene for øvrig er godt kjent med de sentrale lese- og skrivevanskene de møter i praksis samt kjennskap til flere tiltak som kan støtte elever med fagmessige utfordringer. Funnene viser for øvrig et systematisk arbeid med fonologisk - og fonemisk bevisstgjøring foruten bruk av phonics-tilnærming som sentrale metoder for elever med mulig dysleksi (Duff & Clarke, 2011; Uhry, 2005). En av informantene viser til repetert lesing som en metode som benyttes for å bedre elevens leseflyt (Snowling & Hulme, 2011; Snowling, 2013). Flere av informantene anerkjenner betydningen av digitale hjelpemidler og -verktøy som gode tiltak. Funnene viser for øvrig at informantene er bevisst på elever som særlig strever med språkforståelsen, hvor systematisk arbeid med vokabular, begreper og morfologisk bevissthet oppleves å ha god effekt (Fletcher, 2019; Nation et al., 2004; Stothard & Hulme, 1996). Informantene viser for øvrig og hovedsakelig til et systematisk arbeid med staving for å støtte elever som strever noe ekstra med ortografien (Finbak, 2005).

## 6.1 Svar på problemstilling

Som et svar på vår problemstilling som lyder følgende: Hvordan kartlegger spesialpedagoger elevers lese- og skrivevansker i grunnskolens 1.-4. årstrinn som bidrag til dens tidlige innsats med tilhørende tilpasset lese- og skriveopplæring?” kan vi si at spesialpedagogene i denne studien benytter en variert tilnærming til å kartlegge elevers lese- og skrivevansker i grunnskolens 1. -4. årstrinn med en kombinasjon av metoder og øvrig verktøy. Dette inkluderer hovedsakelig Carlsten leseprøve, bokstavprøven og Udir sine obligatoriske kartleggingsprøver, der Språk 6-16 og Logos er hovedverktøyene ved indikasjon på lese- og skrivevansker. Spesialpedagogene har også en verdifull rolle i den tilpassede opplæringen som innebærer tilpasning av lekser, tekster og arbeidsmengde for elever med lese- og skrivevansker. Det inkluderer også bruk av digitale hjelpemidler samt et nært samarbeid med hjemmene. Grunnskolens tidlige innsats er for øvrig et sentralt fokus for alle skolene som for øvrig viser til gode erfaringer med tidlig identifisering og umiddelbare handlinger for elevenes videre utvikling. Noen informanter nevner også større lærertetthet på 1.-4. trinn som vesentlig for skolens tidlige innsats, selv om det også er noen utfordringer med ressursmangel og sammensatte elevgrupper med ulike læringsbehov. Sammenlagt gir dette et bilde av en systematisk, variert og tilpasset tilnærming til kartleggingen av lese- og skrivevansker i grunnskolens 1.-4. trinn. Det er en vektlegging på tidlig innsats og tilpasset opplæring med en forståelse av at elever kan ha ulike læringsbehov med tilhørende faglige forutsetninger.

## 6.2 Avsluttende evaluering

I innledningsfasen av forskningsprosjektet ble det klart at vi måtte utvide vår forståelse av det aktuelle temaet som vi skulle undersøke. Dette førte til at vi måtte besøke universitetsbiblioteket for å utføre flere omfattende søk relatert til vårt tema. Prosessen ble oppfattet som tidkrevende for flere av emnene, og vi har gjort en grundig innsats for å finne og anvende den mest oppdaterte forskningen og teorien tilgjengelig. Vi opplever for øvrig at vi har funnet frem til og benyttet oss av relevant teori og forskning ved drøfting av resultatene, noe som igjen bidrar til å styrke validiteten i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015).



For at forskningen vår faktisk utforsker det den har til hensikt å utforske, var det vesentlig å best mulig operasjonalisere problemstillingen. Vi utformet fire forskningsspørsmål som hver tok for seg ulike deler av problemstillingen for igjen å kunne se saken fra flere, aktuelle sider med en tilhørende helhetlig forståelse. Forskningsspørsmålene våre dannet deretter grunnlaget for utformingen av intervjuguiden (Vedlegg 3). For å kunne styrke reliabiliteten i datainnsamlingen utformet vi en detaljert intervjuguide som ble fulgt ved hvert intervju. Dette bidro til å sikre at alle informantene ble stilt de samme grunnleggende spørsmålene, noe som igjen kunne bidra til å minimere forskjellene i datainnsamlingen og gjøre den mest mulig pålitelig. Vi er for øvrig oppmerksomme på at selv om vi etter beste evne har prøvd å lage en robust intervjuguide basert på forskningsspørsmålene, kan det likevel være at noen av temaene ikke ble tilstrekkelig utforsket under intervjuene, noe som kan påvirke validiteten i studien.

Bruken av lydopptak under intervjuene har kunnet bidra til å sikre konsistens og nøyaktighet, da opptakene gir en nøyaktig registrering av det som har blitt sagt (Dalland, 2020). Ved å ha benyttet lydopptak under intervjuene har vi også kunnet styrke reliabiliteten i studien vår da det gav oss en mulighet til å gjennomgå informantenes svar flere ganger. Dette bidro igjen til en mer presis og grundig tolkning av den innsamlede informasjonen.

Etiske hensyn har vært et sentralt fokus gjennom forskningen, noe som igjen har blitt vurdert gjennom alle deler av arbeidet vårt (Kvale & Brinkmann, 2015). I starten av hvert intervju ble informantenes rettigheter gjort rede for, hvor vi for øvrig fikk inntrykk av at de var godt kjent med disse. Alle informantene signerte informert samtykke før intervjuene, der de ble informert om forskningens formål, deltagelse og retten til å trekke seg uten konsekvenser (Vedlegg 2). Vi har for øvrig på best mulig vis vært opptatt av å beskytte informantenes identitet og personlige informasjon. I starten av analysearbeidet benyttet vi kjønn for informantene våre, men etter noen refleksjoner mellom oss som forskere, valgte vi å se nærmere på retningslinjene for dette på NSD sine nettsider. Etter anbefaling fra NSD valgte vi å ikke vise til kjønn med målsetting å beskytte informantenes identitet på best mulig vis. Oppbevaring av data var for øvrig noe nytt for oss, hvor vi forut for intervjuene måtte sette oss godt inn i aktuelle regler og rutiner for god og sikker datahåndtering. Vi opplever å ha gjort dette på en tilfredsstillende måte i tråd med god forskningsetikk.

Vi er oppmerksomme på at det kan være begrensninger i hvor representative dataene våre er. Spesialpedagogene vi har intervjuet representerer et lite utvalg, og det kan være at deres erfaringer og praksis ikke gjenspeiler alle spesialpedagoger i feltet (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel har utvalget gitt oss bedre muligheter for å gå i dybden av det temaet vi undersøker. Det kan tenkes at flere intervjuer ville gitt oss mer data og mulig økt validiteten ved å gi mer konsistente resultater. Hovedmålet med studien har vært å kunne bidra med verdifull innsikt som kan informere praksis.

### 6.3 Videre forskning

Et utfordrende og engasjerende forskningsprosjekt har omsider nådd sin slutt. Undersøkelsen har hatt ønske om å gi større innsikt i spesialpedagogers kartlegging på grunnskolens 1.-4. årstrinn som bidrag til den tidlige innsatsen med en tilhørende tilpasset lese- og skriveopplæring. I vår studie fremhevet flere av informantene at samarbeidet med hjemmet var en avgjørende faktor i tilpasset opplæring og tidlig innsats, ettersom det gir muligheter for å formidle gjensidig kunnskap, skape trygge rammer for eleven og støtte deres behov på best mulig måte. Det kunne vært interessant med en videre studie som fokuserer på foreldrenes perspektiv og deres rolle i å støtte barn med lese- og skrivevansker, hvor et fokusområde kunne vært hvordan samarbeidet mellom skole og hjem kan styrkes for å støtte elevenes læring og utvikling. I dette forskningsprosjektet har vi også undersøkt hvilke kartleggingsverktøy som benyttes på grunnskolens 1.-4. årstrinn i landet vårt. Et annet interessant og oppfølgende prosjekt kunne derfor innebære en sammenlignende studie av ulike kartleggingsverktøy og metoder brukt av spesialpedagoger i Norge og andre land. Det tenker vi igjen kan gi verdifull innsikt i mulige forbedringer av praksis, og hvordan elevene kan støttes på best mulig måte.

## 7. Litteraturliste

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2019). Assessing children's social functioning and reading proficiency: A systematic review of the quality of educational assessment instruments used in Norwegian elementary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 465-490. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Aurini, J. D, Heath, M & Howell, S. (2022). *The How to of Qualitative Research*. (2.utg). Sage.
- Birkeland, A. (2019, 4. januar). *Personopplysningsloven*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/lover/retningslinjer/personopplysningsloven/>
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Brockman, B. (1994). *Whole Language: a philosophy of literacy teaching for adults, too!* ERIC Document Reproduction Service, No. 376 428
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. BPS Blackwell.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 431–443.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Catts, H., Herrera, S., Nielsen, D.C., & Bridges, M.B. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 9, 1404–1425.

- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270. <https://doi.org/10.1177/105345129903400502>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Deacon, S.H. and Kirby, J.R. (2004). Morphological awareness: Just `more phonological`? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-38.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Engen, L. & Helgevd, L. (2017). *Leseloseboka*. Cappelen Damm.
- Finbak, L. (2005). *Analyser av stavefeil*. *Spesialpedagogikk*, 9, 20–29.
- Flanagan, P. D. & McDonough, M. E. (2018). *Contemporary Intellectual Assessment. Theories, tests and issues*. The Guilford Press.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities. From identification to intervention* (2.utg.). The Guilford Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*. 7(1), 6-10.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read. A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*. Wiley Blackwell.
- Hulme C, Snowling M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 369, 20120395. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Høyen, T. (2021). *Logos håndbok*. Logometrica AS.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Gyldendal akademisk.

- Håstein, H. & S. Werner (2004). *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Klinkenberg E. J. (2005). *Å bedre barns leseflyt: 27 varianter av repetert lesing*. Aschehoug.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal AS.
- Lazar, J., Feng, J. & Hochheiser, H. (2017). *Research Methods in Human-Computer Interaction*. (2. utg.). Morgan Kaufmann.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- Manning, M., & Kamii, C. (2000). Whole language vs. isolated phonics instruction: A longitudinal study in kindergarten with reading and writing tasks. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 53-65.  
<https://doi.org/10.1080/02568540009594775>
- Mather, N & Wendling, B. J. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. John Wiley & Sons Inc.
- Melby-Lervåg, M, M., Lyser, S.-A., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Review*, 138(2), 322-352.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge & Kagan Paul.
- Mossige, M. (2020). *Lese- og skrivevansker. Teori og tiltak*. Pedlex

- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199–211.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J., & Bishop, D.V.M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1031–1039.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ottem, E. & Frost, J. (2010). Språk 6-16. Screeningtest. *Manual III*. Statped
- Patzelt, K. E. (1995). *Principles of whole language and implications for ESL learners*. Educational Resource Information Center (ERIC).
- Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2005). Genetics of Dyslexia. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.). *The science of reading: A handbook*, (s. 453–472). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch24>
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press
- Piene, S. K. H. (2020). Når tiltakene ikke har effekt – en kasusbeskrivelse av en elev med dysleksi. *Spesialpedagogikk*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/nar-tiltakene-ikke-har-effekt--en-kasusbeskrivelse-av-en-elev-med-dysleksi/>
- Pressley, M. & Allington, R., L. (2015). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. (4. utg.). The Guilford Press.
- Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 28–53. <https://doi.org/10.2307/747832>
- Schwanenflugel, P. J., & Knapp, N. F. (2016). *The psychology of reading: Theory and applications*. Guilford Press.
- Snowling, M.J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 7–14.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2014). The interface between spoken and written language:

- Developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 369(1634), 20120395. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Snowling, M. J. (2021). *Dyslexia: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological bulletin*, 142(5), 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Solheim, O. J., Frijters, J. C., Lundetræ, K., & Uppstad, P. H. (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, 65–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Statped. (2021, 27. 05). *Leseutvikling*. Hentet 17. januar, 2023 fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese-og-skrivevansker/leseutvikling/>
- Statped. (2020, 01. 07). *Skriveutvikling*. Hentet 30. januar, 2023 fra <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/skriveutvikling/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Uppstad, H. P. (2022, 31. august). Prøvetrykket i skolen – kor er det skoen trykker?. *Lesesenteret*. [Blogg: Prøvetrykket i skolen - kor er det skoen trykker? | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](https://www.uis.no/blogg/prøvetrykket-i-skolen-kor-er-det-skoen-trykker/)
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Hva er kartleggingsprøver? Kartleggingsprøvene i lesing og rekning er laga for å finne elevar som treng ekstra oppfølging*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Kartleggingsprøver. Kartleggingsprøvene hjelper skolane og lærarane med å finne dei elevane som treng ekstra hjelp i løpet av dei første skoleåra*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Washburn, E., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17(2), 165-183. <https://doi.org/10.1002/dys.426>

Yin. R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.



## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1 – Forespørsel

Sivert Dahler

Adresse: Pilestredet 36A

0166 Oslo

Mobil: +47 954 67 674

Ole Henrik Jessen

Adresse: Blindernveien 6B

0361 Oslo

Mobil: +47 476 74 017

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPORSJEKTET MED TITTEL:

**«KARTLEGGING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER HOS ELEVER PÅ GRUNNSKOLENS 1.-4. ÅRSTRINN: EN STUDIE AV SPESIALPEDAGOGERS PRAKSIS, SOM GRUNNLAG FOR DEN TILPASSEDE OPPLÆRINGEN».**

#### **Formål**

Vi er to studenter på mastergraden i Spesifikke lærevansker ved Universitetet i Oslo med tilknytning til en masteroppgave innen fagfeltet vårt. Vi søker nå informantdeltakelse til prosjektet vårt med mål å undersøke spesialpedagogers kartlegging av elever med lese- og skrivevansker på grunnskolens 1.-4. årstrinn, noe som igjen danner grunnlag for den tilpassede opplæringen som gis.

Vår problemstilling lyder: «Hvordan kartlegger spesialpedagoger elevers lese- og skrivevansker i grunnskolens 1.-4. årstrinn som bidrag for dens tidlige innsats med tilhørende tilpasset lese- og skriveopplæring?»

Utgangspunktet for studiet er at vi som studenter har erfart gjennom praksis at lese- og skrivevansker kan generelt sett påvirke elevers læring og utvikling negativt. Det er derfor vesentlig at elever med slike vansker får tilpasset opplæringen inn mot deres behov. Spesialpedagoger spiller gjerne i slike sammenhenger en vesentlig rolle i kartleggingen av elevers lese- og skrivevansker, som grunnlag for den tilpassede opplæringen. Det synes for øvrig å være noe begrenset forskning for hvordan spesialpedagoger gjennomfører denne kartleggingen og hvilken påfølgende tilpasset opplæring skolen tilbyr.

Ved å undersøke spesialpedagogers kartlegging av elevers lese- og skrivevansker i grunnskolens 1.-4. årstrinn som bidrag for dens tidlige innsats med tilhørende tilpasset lese- og skriveopplæring på grunnskolens 1.-4. årstrinn, ønsker vi å bidra til økt forståelse av hvordan spesialpedagoger arbeider med denne gruppen elever, og hvilke didaktiske tilnærminger de bruker. Resultatene fra undersøkelsen vår håper vi kan bidra til å informere skolens praksis med videreutvikling av metoder for å kunne møte elevers lese- og skrivevansker på en best mulig måte.

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

Ole Henrik Jessen, Sivert Dahler (studenter) og Gisle Henrik Johnsen (veileder) er ansvarlige for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om deltakelse?**

Vi har gjort et strategisk utvalg for å samle informanter. Vi har valgt skoler i Viken-området. Vi er ute etter 5 spesialpedagoger om kan stille til intervju. En mail med forespørsel om deltakelse vil gå ut til 15 skoler i første omgang.

### **Hva innebærer deltakelse i studiet?**

Vi ønsker å intervju dere om temaet kartlegging av lese- og skrivevansker, med tilhørende tilpasset opplæring på tredje trinn i grunnskolen. Tidspunkt og sted blir vi enige om dersom dere ønsker å delta. Intervjuet vil vare omtrent en klokke, hvor vi gjør lydopptak

underveis. Spørsmålene vil omhandle kartleggingsmetoder, tiltak for lese- og skrivevansker, vurdering av vansker, oppfølging og evaluering samt aktuelt lovverk og retningslinjer.

### **Du er frivillig til å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Vi behandler opplysningene deres basert på samtykke, og dere har rett på fullt innsyn, sletting, retting, begrensning og dataportabilitet (kopi). Dere har også rett til å klage til datatilsynet. [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

### **Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger?**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun vi som studenter og eventuelt veilederen vil ha tilgang til intervjuenes svar. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon. Data vil bli skylagret på UiO, samt vil navn og kontaktopplysninger bli atskilt med koder.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, omtrent 1. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamateriale slettes, samt lydopptak.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Sivert Dahler og/eller Ole Henrik Jessen (Studenter) på tlf: 954 67 674 og 476 74 017 og/eller dosent Gisle H. Johnsen (veileder), Nord universitet, tlf: 75 51 77 4 4/ 412 25 417.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.
- [Personvernombud@uio.no](mailto:Personvernombud@uio.no)

Med vennlig hilsen Sivert Dahler, Ole Henrik Jessen og Gisle Henrik Johnsen.

## 8.2 Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Samtykke til deltakelse i studien: **«Kartlegging av lese- og skrivevansker hos elever på grunnskolens 2-4. årstrinn: En studie av spesialpedagogers praksis, som grunnlag for den tilpassede opplæringen».**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kartlegger spesialpedagoger elevers lese- og skrivevansker på grunnskolens 2-4. årstrinn som grunnlag for den tilpassede lese- og skriveopplæringen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Navn:

Kontaktinformasjon:

Dato:

-----

(Dato og signatur forskningsdeltaker/informant)

## 8.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide

### Innledende samtale:

- Vi presenterer oss selv, samt formålet med intervjuet.
- Informere om rettigheter (etiske krav), samt formidle at det vil bli benyttet lydopptaker under intervjuet.
  - Noe imot det?
- Gi beskjed om omtrent varighet av intervjuet.

### Bakgrunn:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lang erfaring har du med spesialpedagogisk arbeid?
- Tidligere jobber?

Innledende spørsmål til temaene: (- Dette for ønske om å skape en trygg og åpen atmosfære ved start).

- Kan du fortelle litt om din praksis, og hvordan en vanlig arbeidsdag ser ut for deg?

### **1. Lese- og skriveopplæring**

Hvordan jobber skolen med lese- og skriveopplæringen? Er det noen særskilte/spesifikke metoder skolen benytter? (Whole language approach/ Phonics)

Har skolen en egen plan for hvordan lese- og skriveopplæringen skal gjennomføres? Hvis “ja” hva fokuseres det på i denne planen? Hvis “nei” hva er grunnlaget for hvordan innlæringen foregår?

Hva legger dere generelt sett vekt på i lese- og skriveopplæringen for elevene på 2.-4. trinn?

Finnes det noen faresignaler i elevenes utvikling av lese- og skriveferdigheter som vekker dine bekymringer?

### **2. Lese og skrivevansker**

Kan du si noe om ulike lese- og skrivevansker som du har kjennskap til/ opplever i praksis?

Er det noen særskilte trinn 2-4 som en bør være oppmerksom på?

Skiller skolen din mellom lese- og skrivevansker og spesifikke lese-skrivevansker/dysleksi?

Hvilke kunnskaper og kompetanse har spesialpedagogene ved skolen om spesifikke lese-skrivevansker/dysleksi?

### **3. Kartlegging av elevers lese- og skrivevansker**

Hvilke verktøy og metoder benytter du generelt sett for å kartlegge lese- og skrivevansker blant elever på 2-4 trinn? Her tenker vi på hvilke screeningtester som blir benyttet.

Hvilke kartleggingsverktøy benyttes når det er mistanke om lese- og skrivevansker hos enkeltelever?

Opplever du at kartleggingsverktøyene som benyttes i skolen i dag er gode nok til å kunne avdekke om elever har lese- og skrivevansker?

- Kan du nærmere begrunne det?

Hvilke resultater fra testene indikerer at du får en mistanke om spesifikke lese- skrivevansker/dysleksi?

Hvilke resultater fra testene indikerer at du får en mistanke om spesifikke språkvansker?

Gjennomføres det faste rutiner for kartlegging, inkludert vurdering av når og hvem som skal nærmere undersøkes?

Hvilke utfordringer opplever du i kartleggingen av lese- og skrivevansker på trinnene, og hvordan håndterer du disse?

### **4. Tilpasset opplæring med tilhørende tiltak**

Kan du si noe generelt om hvordan opplæringen for elever med lese- og skrivevansker kan tilpasses?

Hvilke utfordringer opplever du i tilpasningen av undervisningen til elever med lese- og skrivevansker?

Hvilke tanker har skolen om begrepet "tidlig innsats" i relasjon til tilpasset opplæring?

Ved mistanke om spesifikke lærevansker/dysleksi hos en elev, hvilke tiltak settes inn? Benyttes det noen konkrete læremidler eller metoder?

Ved mistanke om spesifikke språkvansker hos en elev, hvilke tiltak settes inn? Benyttes det noen konkrete læremidler eller metoder?

Har dere noen særskilte metoder for elever med skrivevansker?

Er det noe fra samtalen vår /intervjuet som du ønsker å utdype nærmere?

Er det noe annet du ønsker å dele med oss som ikke er nevnt i vår samtale?