

LUNA- Hamar

Katrine Aannestad Lund

**Bacheloroppgave**  
**Lese- og skrivevansker**

Reading- and writing difficulties

Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Våren 2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet i vårsemesteret 2017 som en avslutning på mitt tredje år på grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn i Hamar på høyskolen i innlandet. Gjennom arbeid med pedagogikk- og norskfaget har jeg fått mye kunnskap om viktige temaer en må ha kjennskap til som lærer. I norsk har vi hatt mye om lese- og skriveopplæringen og om hvordan elevene utvikler seg i stadier. Min interesse falt fort over til elevene som ikke utvikler seg på samme måte og i samme tempo som jevnaldrende barn. Jeg vet viktigheten av å finne disse elevene så tidlig som mulig. Hovedgrunnen til min interesse for temaet lese- og skrivevansker er min kusine som gikk 12,5 år på skolen og trodde hun var dum som ikke klarte å gjøre som de andre i klassen. Dette fikk hun også høre fra læreren sin. Med tidlig innsats og forebyggende arbeid ville hun ikke slitt ned selvtilliten i like stor grad over så lang tid.

Jeg vil takke henne for all inspirasjon, sin åpenhet om hvordan denne lange perioden har vært, og innsyn i hvor viktig det er å, tidlig, avdekke elever som sliter for å skaffe nødvendige ressurser. Videre vil jeg takke min veileder, Dag Freddy Røed, for all støtte og drahjelp når ting har stått stille. Han har hjulpet meg langt på vei med å være tilstedeværende til enhver tid, og kommet med innspill for å starte opp tankeprosessen som ofte står i pause. Jeg vil også takke informantene som har tatt del i en viktig rolle i oppgaven min for deres åpenhet og iver under forskningsprosjektet.

Arbeid med bacheloroppgaven har gitt mange stopper og oppstarter i maskineriet oppe i hjernen, men resultert i ny kunnskap som jeg kommer til å bruke og bygge videre på senere.

Elverum, 22. mai 2017

Katrine Aa. Lund

## Norsk sammendrag

<b>Tittel:</b> Lese- og skrivevansker	
<b>Forfatter:</b> Katrine Aa. Lund	
<b>År</b> 2017	<b>Sider</b> 33
<b>Emneord:</b> Lesing, leseopplæring, lese- og skrivevansker, tilpasset opplæring, vurdering	
<b>Sammendrag:</b>  <p>Problemstillingen for denne bacheloroppgaven er: <b>«Hva vektlegger lærere i arbeidet med å fremme leseferdigheten hos elever på mellomtrinnet med lese og skrivevansker?»</b>, som skal hjelpe til å finne svar på hva lærere vektlegger i undervisningen for elever med lese- og skrivevansker.</p> <p>For å få svar på dette utførte jeg et kvalitativt intervju med tre informanter som arbeider på samme skole. Bacheloroppgaven tar for seg resultatene av intervjuet opp mot relevant teori.</p> <p>I oppgavens resultat og drøftingsdel kommer det fram at lærerne vektlegger tidlig fokus på grunnleggende strategier for å utvide ordforråd og for å kunne bruke lesing som et redskap til læring. Videre kommer det frem at lærerne har et bredt perspektiv på tilpasset opplæring, og tilpasser oppgavens nivå til de forskjellige elevforutsetningene for å sikre en mestringsfølelse for alle elever.</p>	

## English summary

<b>Title:</b> reading- and writing difficulties	
<b>Author:</b> Katrine Aa. Lund	
<b>Year:</b> 2017	<b>Pages:</b> 33
<b>Keyword:</b> Reading, reading education, reading- and writing difficulties, adapted education, assessment	
<p><b>Summary:</b></p> <p>The issue of this bachelor's thesis is:</p> <p><b>«What do teachers emphasize in their efforts to promote reading development for students on the upper primary level»</b>, which should help to find answers to what teachers emphasize in the tuition for students with reading- and writing difficulties.</p> <p>To answer this, I performed a qualitative interview with three informants working at the same school. The thesis examines the results of the interview to relevant theory.</p> <p>In the assignments results and discussion part, it emerges that teachers emphasize early focus on basic strategies to expand vocabulary and to use reading as a tool for learning. Furthermore, it emerges that teachers have a broad perspective on adapted education, and adapts the level of assignments given in class to the various studentreconditions to secure the feeling of achievement for all students.</p>	

---

# Innhold

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>4</b>
<b>ENGLISH SUMMARY .....</b>	<b>5</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 VALG AV TEMA .....	8
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING .....	8
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	9
<b>2. TEORI OG RELEVANT FORSKNING .....</b>	<b>10</b>
2.1 HVA ER LESING.....	10
2.1.1 Avkoding.....	10
2.1.2 Forståelse.....	11
2.1.3 Motivasjon.....	11
2.1.4 Arbeid med lesefortåelse .....	12
2.2 LESE- OG SKRIVEVANSKER .....	14
2.2.1 Dysleksi.....	14
2.2.2 Leseforståelsesvansker .....	15
2.3 TILPASSET OPPLÆRING OG DIDAKTISK RELASJONSTENKNING.....	16
<b>3. METODE .....</b>	<b>18</b>
3.1 KVALITATIV METODE .....	18
3.2 INTERVJUET SOM METODE .....	18
3.3 VALG AV INFORMANTER .....	19
3.4 GJENNOMFØRINGEN AV INTERVJUET .....	20

---

3.5	VALIDITET OG RELABILITET .....	20
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER .....</b>	<b>22</b>
4.1	MESTRING, MOTIVASJON OG TILPASSET OPPLÆRING .....	22
4.2	VURDERING FOR LÆRING .....	23
4.3	VEILEDET LESING SOM METODE .....	24
4.4	FOKUS PÅ LESESTRATEGIER .....	24
4.5	FOKUS PÅ ORD OG BEGREPER .....	25
4.6	GENERELLE BETRAKTNINGER .....	25
<b>5.</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....</b>	<b>27</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>28</b>
	<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>30</b>
	<b>FIGURER, TABELLER OG BILDER.....</b>	<b>33</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Valg av tema

Skriftspråket har en dominerende plass i dagens samfunn. Ifølge Maagerø og Tønnessen (2012, s 15) utgjør den mengden som finnes av skriftlig kommunikasjon i dag, både på papir og digitalt, at tilfredsstillende leseferdigheter er en nødvendighet for å ta del i det moderne samfunns- og yrkesliv. Det samme presiseres også i Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*. Der står det at skriftspråksferdigheter har avgjørende betydning for deltakelse og verdiskaping i samfunnet (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

I LK06 blir lesing og skriving omtalt som grunnleggende ferdigheter, og som redskap for læring i alle skolens fag. Det å tilegne seg tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter utgjør derfor en viktig del av den formelle opplæringen som gis i skolen. På regjeringens nettsider antas det at opp mot 20 prosent av elevene i skolen har utfordringer med lesing og skriving, og at dette kan være til hinder for elevenes vei videre inn i utdanning og jobb (Kunnskapsdepartementet, 2014). I norsk skole er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp for undervisningen. Dette betyr at elever med lese- og skrivevansker har rett til å få undervisning som tar utgangspunkt i deres nivå og forutsetninger.

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut av hvordan lærere arbeider med lese- og skriveopplæringen for elever med lese- og skrivevansker. Som vist ovenfor, er leseferdigheter en nødvendighet for deltakelse i samfunnslivet, og andelen elever med lese- og skrivevansker utgjør en betydelig mengde av elevene i skolen. Å finne ut av hva lærere vektlegger i arbeidet med å fremme leseferdigheten hos disse elevene, og hvordan de arbeider forebyggende, betrakter jeg derfor som et relevant tema som en framtidig lærer i den norske skolen.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

I denne oppgaven vil jeg forsøke å besvare følgende problemstilling:

**«Hva vektlegger lærere i arbeidet med å fremme leseferdigheten hos elever på mellomtrinnet med lese og skrivevansker?».**



For å besvare oppgavens problemstilling vil jeg intervju et utvalg lærere som har erfaring med undervisning for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet. Uttalelsene jeg får av intervjuet vil jeg så se i sammenheng med den didaktiske relasjonsmodellen som presenteres i kapittel 2. Et mål med oppgaven er dermed å undersøke hvordan lærerne arbeider didaktisk med lesing for elever med lese- og skrivevansker. Oppgaven retter seg dermed mot tilpasset opplæring spesielt i lesing.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

I det første kapittelet så har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling. I det neste kapittelet vil jeg skrive om teori som danner utgangspunktet for undersøkelsen min. Jeg vil begynne kapittelet med å forklare begrepet lesing hvor jeg går inn i leseformelsens komponenter. Videre så vil jeg ta for meg arbeid med leseforståelse der jeg blant annet vil komme inn på lesestrategier med fokus på opplæring i bruk av disse, og de ulike grupperingene av lesestrategiene som finnes. Videre så vil jeg se på ulike vurderings- og kartleggingsmetoder. Jeg vil så gå inn på lese- og skrivevansker med fokus på diagnosen dysleksi og leseforståelsesvansker. Videre så vil jeg ta for meg tilpasset opplæring og den didaktiske relasjonsmodellen.

I metodedelen vil jeg presentere valg av metode og utvalg av informanter. Jeg vil kort beskrive hvordan metoden ble gjennomført, for så å drøfte rundt metodens validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 vil jeg ta for meg resultatene fra forskningen med drøfting i forhold til teorien jeg presenterer i kapittel 2. Mens jeg i kapittel 5 vil oppsummere og konkludere oppgavens problemstilling i forhold til resultatene.

## 2. Teori og relevant forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som utgjør grunnlaget for oppgaven min. Jeg vil først ta for meg lesebegrepet ved å vise til Traaviks (2013) henvisning til Gough og Tunmers (1986) leseformel. Dette blir i faglitteraturen omtalt som «the simple view of reading», og definerer lesing som produktet av avkoding og forståelse. Deretter vil jeg vise til teori som tar for seg hvordan en kan arbeide med leseforståelse.

### 2.1 Hva er lesing

OECD definerer lesekompetanse på følgende måte: «Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written text, in order to achieve one`s goals, to develop one knowledge and potential, and to participate in society» (OECD, s.a). Sitatet beskriver lesing som noe mer enn å kunne avkode ord, det krever altså en forståelse for å kunne nyttiggjøre seg av ferdigheten. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Gough og Tunmer (1986) leseformel når jeg definerer lesing. I denne formelen blir lesing definert som produktet av avkoding og forståelse. Formelen understreker at både forståelse og avkoding er elementer som må være til stede for at lesing skal finne sted. I det følgende vil jeg se nærmere på disse to elementene. Jeg vil også kort skrive om motivasjon, da flere leseforskere i senere tid har tillagt dette i formelen (Traavik, 2013, s. 40).

#### 2.1.1 Avkoding

For å kunne avkode et ord må elevene ha forstått sammenhengen mellom fonem og grafem. Å avkode et ord er å omkode bokstavene til lyder for så å trekke det sammen til å bli et gjenkjennelig ord (Lundetræ & Uppstad, 2014, s. 188). Denne ferdigheten må utvikles over tid. Før ferdigheten er automatisert så bruker eleven mye energi på å avkode ordet, noe som går på bekostning av innholdsforståelsen. Det å ha en sein avkoding kan se ut til å være den viktigste årsaken til dårlig leseforståelse (Bråten, 2007, s. 47).

Det er i dag bred enighet blant forskerne at språklig bevissthet er en forutsetning for å knekke lesekoden. Aktiviteter som språkleker og arbeid med rim og regler er derfor viktige aktiviteter i den første leseopplæringen (Wagner og Waldermo 2014, s 100). Den første lese- og skriveopplæringen i skolen legger vekt på lek og utforskning av formsiden av språket for å «knekke den alfabetiske koden». Med dette i fokus ser elevene på de ulike formelementene

---

ved siden av innholdet, noe som senere gjør de i stand til å selv kunne ta skriftspråket i bruk for å skape et innhold (Solheim, 2011, s. 45). Ved å tidlig tilpasse opplæringen kan man minske risikoen for at store lese- og skrivevansker skal utvikle seg. For elever som har vansker med fonologien anbefales det å jobbe forebyggende ved å bygge opp et godt lydmessig grunnlag for å mestre det alfabetiske prinsippet. Det kan gjøres ved å legge fokuset på fonembevissthet i den tidlige lese- og skriveopplæringen (Lyster, 2006, s. 24).

### **2.1.2 Forståelse**

Forståelse av det en leser er avgjørende for å kunne delta aktivt og demokratisk i dagens samfunn. Dette er fordi vi, blant annet, daglig blir møtt med ulike typer tekster, og for å kunne være påvirkere på beslutninger som rammer livsviktige forhold. En tekst kan skape mening ved å utnytte andre modaliteters muligheter ved å bli multimodal (Bråten, 2007, s. 9-12). Slik sett så er forståelse en større kompetanse enn kun å forstå enkeltord og setninger i en tekst. Ifølge Hekneby (2011) så er forståelse, i motsetning til avkoding, en ferdighet som ikke kan automatiseres, da den omfatter og forutsetter aktivitet på et høyere kognitivt nivå (Hekneby, 2011, s. 57). Bråten (2007) definerer leseforståelse som det «å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 45). Videre så skriver han at elevens kognitive evner har betydning for leseforståelsen sammen med forkunnskaper, som påstås å være den viktigste enkeltfaktoren. Andre faktorer som navnes er ordavkoding, muntlig språk, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon (Bråten, 2007, s. 47-73). Ved å møte teksten med sine forkunnskaper, er leseren med på å skape teksten. Med dette i bakhodet så kan man se på leseforståelse som en prosess der leseren og teksten er i et interaktivt samspill (Hekneby, 2011, s. 57).

### **2.1.3 Motivasjon**

For å kunne automatisere avkodingen for videre å kunne fremme forståelse, kreves det trening. Motivasjon er en drivkraft for å trene, og trening kan føre til mestring som fører til videre motivasjon. I følge den kanadiske psykologen Albert Bandura, så er motivasjon ofte knyttet til erfaringer med å lykkes, og er et resultat av forventningen eleven har om det å mestre. Elever som har lese- og skrivevansker kan ha forventninger om ikke å mestre. Dette kan føre til at eleven mister motivasjon til videre læring, som igjen fører til at eleven ikke vil mestre oppgaver (Lyster, 2006, s. 31).

I følge Lyster (2006) så er det viktig at skolen støtter opp om elevene og bygge opp selvtilliten deres. For med økt selvtillit så kommer ofte motivasjon (Lyster, 2006, s. 24). Tatt dette i betraktning så er det viktig å oppdage elevene med utfordringer tidlig for ikke å skape en ond sirkel med manglende mestringsfølelse. Ulland, Palm og Andreassen (2014) skriver at gode leseferdigheter ikke er nok hvis eleven ikke er motivert for å lese. Dette forklarer de ved at mangel på motivasjon kan resultere i lite lesing som videre kan resultere i dårlig ordavkodning. Dette påvirker igjen leseforståelsen (Ulland, Palm & Andreassen, 2014, s. 118).

#### **2.1.4 Arbeid med lesefortåelse**

Den første leseopplæringen fokuserer på det å «knekke den alfabetiske koden». Når eleven kjenner til sammenhengen mellom fonem og grafem, så er koden knekt. Det neste steget i leseopplæringen retter seg mot leseforståelsen. Dette kalles den andre leseopplæringen. Her er fokuset på forståelse av innholdet, automatisere avkodingsferdigheten, og samtidig skape et metaspråk om språk og tekst. Det vil si at lesing og skriving blir brukt som et redskap for læring og refleksjon. Dette innebærer å samtale med elevene om tekst og språk i klasserommet (Solheim, 2011, s. 45). Sven Oscar Lindbäck, pedagogisk-psykologisk rådgiver, skriver blant annet at tiltak for å fremme utvikling hos elever med lese- og skrivevansker må bidra til at elevene utvikler strategier for forståelse av tekster (Lindbäck, 2003). For at elever med leseforståelsesvansker skal klare seg best mulig innenfor det faglige, burde det arbeides systematisk med leseforståelse gjennom hele grunnskolen. Innenfor dette burde man jobbe med elevenes språkkompetanse ved for eksempel arbeid med oppgaver hvor elevene må forklare det som informeres til dem. Leseforståelsen dreier seg også om å kunne sette sammen informasjonen en hører til tidligere erfaringer og være en aktiv deltaker i kontakt med andre. Videre skriver Lyster (2006) at det dreier seg om å selv være bevisst på hva man forstår og ikke (Lyster, 2006, s. 28).

Gode lesere er de som er aktive under lesing, og bruker forskjellige lesestrategier gjennom hele lesingen for å forstå innholdet (Bråten, 2007, s. 67). Anmarksrud og Refsahl (2010) skriver om ulike typer lesestrategier inndelt i fire grupper. Den første er repeteringsstrategier. Disse knyttes til hukommelsen og er strategier som for eksempel å lese deler av teksten flere ganger eller streke under ord. Den andre gruppen er utdypingsstrategier hvor leseren prøver å se sammenhengen mellom det eksplisitte og det implisitte innholdet i teksten. Leseren må da for eksempel aktivere forkunnskaper, stille spørsmål til teksten og forgripe det som kommer. Organiseringsstrategier er den tredje gruppen hvor elevene skaper sammenheng mellom ulike

---

delar av teksten eller mellom ulike tekster. Ett eksempel på dette er å bruke tankekart hvor man skriver ned relevante begreper ut i fra et tema i midten. Den siste gruppen av lesestrategier er overvåkningsstrategier. Disse brukes som en kontrollering av egen leseforståelse. Under lesing brukes de som oppklaring på oppståtte problemer, og som kontroll når lesingen er avsluttet. Eksempler på slike strategier er å vurdere tekstens vanskelighetsgrad og gjenfortelle innholdet i teksten for en annen (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 15-27).

For å kunne ta i bruk strategier under lesing må elevene ha kunnskap om disse. Anmarksrud og Refsahl (2010) skriver om fire utviklingsnivåer i arbeidet med lesestrategier. Det første utviklingsnivået de nevner er å «se og kopiere». På dette nivået klarer eleven å benytte strategien etter at en sterkere elev eller lærer forklarer og modellerer hvordan den kan brukes. Nivå nr. 2 er å «gjøre sammen». Her har eleven utviklet litt kunnskap om hvordan strategien kan brukes, men skorter fortsatt på når, og hvorfor den brukes. Eleven er derfor fortsatt avhengig av hjelp fra en på et høyere nivå når strategien skal benyttes. På dette nivået skriver Anmarksrud og Refsahl at det er viktig å få elevene til å jobbe med oppgaver hvor strategien man har fokus på kan brukes. På det tredje nivået arbeider eleven selvstendig med hjelp og støtte. Læreren fungerer kun som en veileder og påminner, mens eleven selv jobber med strategien. Det siste nivået er å «bruke flere lesestrategier selvstendig». Når eleven kommer på dette nivået har han eller hun god kunnskap om strategien det har vært fokus på, og om hvordan den kan brukes når eleven leser en tekst. Eleven klarer enklere å se hva slags strategier som burde brukes i de forskjellige tekstene ved at læreren har valgt ut passende tekster underveis i arbeidet med de forskjellige lesestrategiene (Anmarksrud & Refsahl, 2010, s. 29-39).

God lesekompetanse krever bruk av lesestrategier og metakognisjon. Eleven kan være gode tekniske lesere uten å være bevisste på sine egne tankeprosesser. Dette kan føre til at de heller ikke er bevisste på hvilke lesestrategier som kan brukes og hvordan. For å vurdere elevenes bruk av lesestrategier må læreren få et innblikk i elevens tenkning i bruk av dem. Dette kan gjøres ved å få elevene til å tenke høyt eller skrive ned det de tenker. For å utvikle metakognisjon så anbefaler Astrid Roe (2014) at elevene utfordres til å vurdere seg selv og sin egen leseforståelse. Dette forutsetter at elevene vet hva vurderingen innebærer ved å få veiledning av en lærer. Hun skriver om ulike vurderingsmåter lærere kan bruke for å kartlegge hvor elevene står i lese- og skriveopplæringen. En av de er høytlesing. Metoden kan vise hvor elevene står med tanke på muntlig ordavkodning, lesehastighet, leseflyt og formidlingsevne. Metoden retter seg ikke mot leseforståelsen. Den andre metoden, som er observasjon og

samtale, kan derimot brukes til å vurdere leseforståelsen ved for eksempel å observere samtaler elevene har seg imellom om en tekst de har lest. Læreren må gjøre elevene bevisste på hvilke ferdigheter eller arbeidsmåter som skal observeres. En tredje metode Roe nevner er å stille spørsmål til teksten. Svar på slike spørsmål er ikke bare vurdering av faglig kompetanse, men også vurdering av elevenes leseforståelse, kunnskaper om å finne frem til informasjon, tolkninger eller refleksjoner over det de har lest. Dette krever gode oppgaveformuleringer som vekker elevenes interesser og erfaringer, nysgjerrighet og engasjement (Roe, 2014, s. 162-172).

## 2.2 Lese- og skrivevansker

Selv om jeg fokuserer på leseopplæringen i min oppgave, så har jeg valgt å kalle dette kapitlet for lese- og skrivevansker. Grunnen til dette er at vansker med lesing ofte virker inn på elevenes skrivning.

Lyster (2012) skriver at «barn har lese- og/eller skrivevansker når det ikke kan lese og/eller skrive på linje med det som forventes ut fra barnets mentale alder og ut fra den opplæringen den har fått» (Lyster, 2012, s 15). Lese- og skrivevansker blir ofte oppdaget når elevene begynner på mellomtrinnet. På mellomtrinnet øker kravene for lese- og skrivekompetansen, og ferdighetene skal brukes som hjelpemidler for å lære nye begreper. Kravene øker også med tanke på forventet lesehastighet (Lyster, 2012, s. 24). Tidligere i kapitlet så skrev jeg om sammenhengen mellom selvtillit og motivasjon. Det er viktig at elever med lese- og skrivevansker oppdages tidlig slik at de får den hjelpen, tilretteleggingen og ressursene som trengs.

Innenfor lesevansker så skilles det i hovedsak mellom dysleksi og leseforståelsesvansker. Automatiseringen av avkodingsferdigheten skjer i forskjellig hastighet hos de forskjellige individene, og er ekstra vanskelig for elever med lese- og skrivevansker ettersom at de ikke har den raske tilgangen til lydene som de forskjellige symbolene representerer (Andreassen & Jansson, 2014, s. 185).

### 2.2.1 Dysleksi

Dysleksi er en viss type spesifikk vanske som skyldes en arvelig, biologisk funksjonssvikt (Høigård, 2006, s. 285). Barn med dysleksi kan ha vansker med å kommunisere med andre

---

gjennom lesing og skriving. Dette er fordi dysleksi er knyttet til problemer med avkodings- og innkodingsaspektet ved lesing og skriving, noe som kommer fra svikt i fonologidelen av språket (Dysleksi Norge, s.a.). På grunn av denne svikten så leser gjerne dyslektikere unøyaktig og uten flyt. Dette gjør det igjen vanskelig å oppdage det alfabetiske prinsippet (Lyster, 2006, s. 17-20). Den fonologiske svikten gir dyslektikere også vansker med å dele opp ord i lyder og stavelser, lage nye lyder og gjenta kompliserte ord eller non-ord. Dysleksi gjør det vanskelig for personen å oppdage rim fordi dette krever at vedkommende kan identifisere enkeltlyder i ord, noe som er en form for fonologisk kompetanse (Høigård, 2006, s. 285-286). Noen har uklar artikulasjon, eller innsnevring i taleorgana, og diffuse forestillinger om ordenes lydstruktur. Dyslektikere har ofte vansker med å lese- og/eller skrive, motoriske utfordringer, og et redusert arbeidsminne. Dette kan føre til at dyslektikere bruker lengre tid på å lære nye begreper og har derfor ofte dårlig ordforråd. På grunn av mindre mestringsfølelse i lesingen kan mange med diagnosen velge å ikke lese. Dette kan føre til at de ikke får trening i avkodingsferdigheten. Det kan også virke negativt inn på forståelsesarbeidet fordi eleven ikke får erfaring med ulike tekster (Høigård, 2006, s. 285-286). Med mye trening kan dyslektikeren oppnå nøyaktig lesing, men vil måtte bruke tid fordi alle lydene må fanges opp og kobles til en lydpakke i leksikonet i hjernen som bestemmer ordets betydning (Lyster, 2006, s. 17-20).

### **2.2.2 Leseforståelsesvansker**

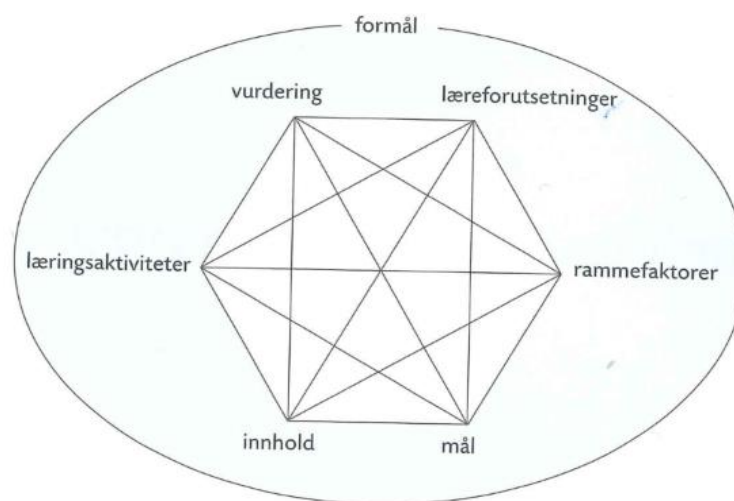
Leseforståelsesvansker går på vansker med å forstå innholdet i det som blir lest, mens ordavkodingen er på jevnt nivå som jevnaldrende. Dyslektikere har vansker med forståelse fordi avkodingen svikter, mens andre kan ha vansker med forståelsen fordi de har en dårlig lytteforståelse. Lytteforståelsen kan knyttes til forståelsen barnet har av det muntlige språket. Utfordringen kan ligge på den semantiske delen av språket, ved at forståelsen av ord og ord i setninger er dårlig, og på den morfologiske delen av språket, ved at grammatiske elementer er vanskelig (Lyster, 2006, s. 24-29). Tidligere i kapittelet så har jeg vist til Bråten (2007) som skriver at elevenes ordavkoding, muntlig språkkompetanse, kognitive evner og forkunnskaper spiller inn i elevenes forståelsesarbeid. Som lærer er det viktig å være klar over at vansker med leseforståelse kan skyldes mangler i en eller flere av disse komponentene.

## 2.3 Tilpasset opplæring og didaktisk relasjonstenkning

Tilpasset opplæring er et sentralt overordnet prinsipp for det norske «felleskolen» og står sentralt i opplæringslovens formålsparagraf. Retten til tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringslovens §1-3, hvor det står skrevet at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Noen elever trenger et mer tilpasset undervisningsopplegg, eller spesialundervisning. Spesialundervisning omtales i §5-1. Der står det at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tilpasset opplæring kan ses på gjennom et smalt- og et bredt perspektiv. Det smale perspektivet går ut på at enkelteleven har sitt eget undervisningsopplegg som er tilrettelagt seg. Dette kan være vanskelig å praktisere i hverdagen da mange lærere kan se på dette som en belastning. Fokuset i skolen er heller på læring innenfor rammen av fellesskapet, hvor vi beveger oss til det brede perspektivet på tilpasset opplæring (Jensen, 2009 s198-199).

Den didaktiske relasjonstenkningen (fig 2.3.1) viser de ulike komponenter som gjør seg gjeldene i didaktisk arbeid i skolen, og illustrerer undervisningen som helhet. Modellen er formet som en diamant, og viser at det som skjer i en kategori virker inn i de andre (Nordahl, Manger & Lillejord, 2013, s. 143-144). I det didaktiske arbeidet med lesing i skolen er det viktig at lærerne kjenner til de ulike komponentenes innvirkning på undervisningen.



**Figur 2.3.1**  
didaktiske

Den



---

relasjonsmodellen med menneskedimensjoner i formålsringen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 179).

Alle elevene er på forskjellige nivåer og har derfor forskjellige forutsetninger. Elever med lese- og skrivevansker kjennetegnes ved at de ikke kan lese eller skrive til forventningene en har ut i fra elevens mentale alder og opplæringen eleven tidligere har fått (Lyster, 2012, s. 15-16). Disse utgjør dermed en gruppe elever med krav på tilpasset opplæring. For å kunne tilpasse undervisningen til fellesskapet ut i fra et bredt perspektiv og fortsatt fremme mestring hos alle elever, kreves det differensieringstiltak. Dette betyr at de ulike elevgruppene i fellesskapet får oppgaver på sitt mestringsnivå (Imsen, 2016, s. 400). Andreassen og Jansson (2014) skriver at kartlegging kan brukes som en del av forebyggende arbeid og oppfølging. Oppfølging og tilpasset opplæring kan ses på som det samme begrepet, og ved å tilpasse opplæringen godt så kan man enklere forebygge lese- og skrivevansker (Andreassen & Jansson, 2014, s. 190).

Når det gjelder tilpasset opplæring vil elevenes forutsetninger være av spesiell betydning. I tråd med Vygotskijs teorier må en ha kunnskap om elevens nærmeste utviklingszone (Lyngsnes og Rismark, 2014, s 87-88). For å få kunnskap om denne sonen må læreren fortløpende vurdere elevenes ferdigheter, slik at vurderingen kan tilpasses elevenes behov.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive valg av metode, informanter og fremgangsmåte for selve forskningen. Jeg vil også ta for meg metodens reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Det skilles i hovedsak mellom kvalitative og kvantitative metoder innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. De kvalitative metodene går, i motsetning til de kvantitative metodene, i dybden av problemstillingen, mens de kvantitative metodene holder fokuset på utbredelse og antall. Dalland (2013) skriver at kvalitative metoder brukes for anskaffelse av data hvor forskeren vil fange opp meninger og opplevelser som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2013, s. 112). Kvalitativ metode er derfor en egnet metode for å utvinne forståelse av sosiale fenomener ut i fra få enheter, noe som er tilfelle for min undersøkelse. I forhold til undersøkelsens validitet, betrakter jeg også kvalitativ metode som en egnet metode. Jeg tror at ved å velge en kvalitativ metode så er det enklere å skape troverdighet ved å oppleve nærhet i forhold til kildene jeg skaffer data fra. Ved valg av denne metodetypen kan det være enklere å gjøre relevante tolkninger i forhold til besvarelse av problemstillingen min (Thagaard, 2009, s. 17-18).

#### 3.2 Intervjuet som metode

I mitt forskningsarbeid har jeg valgt intervju som metode. Intervjuet er en kvalitativ forskningsmetode hvor formålet er «å få fat i de betydninger, som personer, ting og forhold har for interviepersonen, og/eller afdække de betydninger, som han ser i sin egen måde at forvalte sit liv og sine betingelser på.» (Fog 2004, s 11). I min oppgave, som retter seg mot lærernes betraktninger i forhold til opplæringen i lesing og skriving for elever med lese- og skrivevansker, anser jeg intervjuet som en egnet metode. Dette er fordi den retter seg mot analytiske beskrivelser og ikke statistiske generaliseringer.

Intervjuet er en kvalitativ metode fordi datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med informantene. Forskeren er en av de viktigste brikkene i kvalitative metoder, og Dalland (2013) skriver at forskeren burde ha følsomhet, evne til å gå i dybden, særegenhet, fleksibilitet, nærhet til feltet, helhetsinntrykk, forståelse, deltakende og ha et jeg- du- fokus (Dalland, 2013).

---

Ved å velge intervju som metode kan det være enklere å være den forskeren som Dalland beskriver. Samtidig vil jeg i større grad kunne forvente mer utdypende svar fra informantene, noe som vil være en fordel i min oppgave. Det jeg var ute etter å få svar på krevde at jeg fikk snakke med et utvalg informanter med erfaringer og synspunkter på arbeid med elever med lese- og skrivevansker. Metoden er fleksibel og gir muligheter til fyldige og detaljerte svar. Denne nærheten kan gjøre det enklere å tolke svarene informantene kommer med. Informantene snakker ut i fra erfaringer, noe som gjør svarene troverdig ettersom at de preges av informantens forståelse av sine egne opplevelser (Thagaard, 2009, s. 87).

Jeg utformet en delvis strukturert intervjuguide. Dette for å gi informantene mulighet til å prate friere rundt det de synes er relevant i forhold til temaene. Samtidig inneholder guiden de spørsmålene som jeg vil ha svar på underveis i intervjuet. Dette skaper en fleksibilitet som knytter spørsmålene til informantenes forutsetninger (Thagaard, 2009, s. 89). På bakgrunn av dette gir kvalitative metoder muligheter til endringer i opplegget underveis i forskningen, i motsetning til de kvantitative metodene som har større krav til strukturering (Thagaard, 2009, s. 17).

### 3.3 Valg av informanter

Jeg valgte å intervju to lærere på mellomtrinnet og overgangen mellom små- og mellomtrinnet, og en spesialpedagog i et gruppeintervju. Dette gjorde jeg for å enklere få utdypelse av temaene, ved at deltakerne kunne følge opp hverandres svar (Thagaard, 2009, s. 90). Jeg valgte informantene ut i fra en skjønnsmessig utvelgning. Larsen (2007) skriver at forskeren, ved denne typen utvelgelse, velger ut informantene ut i fra en vurdering av enten hvor typiske de er for helheten, eller for å sikre et variert utvalg (Larsen, 2007, s. 77). Mine kriterier for valg av informanter var at de hadde et felles grunnlag å diskutere ut i fra ettersom de jobber på samme skole, og fordi spesialpedagogen arbeider med de samme elevene som lærerne jobber med. Jeg ville finne ut av hva lærerne synes er viktig i arbeidet med lese- og skriveutviklingen til elever med lese- og skrivevansker, og hvordan de gjennomfører vurdering av disse elevene. Videre ville jeg ha med en spesialpedagog i intervjuet for å høre om hvordan hun arbeider på tomannshånd med de sammen elevene. Samtidig ville jeg få et innblikk i eventuelle andre kunnskaper en spesialpedagog hadde i forhold til kontaktlærerne.

### 3.4 Gjennomføringen av intervjuet

Selve intervjuet fant sted på et tomt klasserom på skolen informantene jobber på. Intervjuet begynte med at jeg presenterte meg selv og informerte deltakerne om emne, formål og temaer for intervjuet. Johannesen, Tuft og Christoffersen (2016) viser til tre forskningsetiske retningslinjer hvor den første omhandler informantenes selvbestemmelse over sin deltakelse i forskningen. Jeg informerte dem om at deltakelse i intervjuet var frivillig, og informantene uttrykket samtykke muntlig og ved å skrive under på et samtykkeskjema. Den andre forskningsetiske retningslinjen handler om plikten til å respektere informantenes privatliv. Jeg informerte dem om at alt som ble sakt ville bli anonymisert i bacheloroppgaven, og at informasjonen de kom med underveis kun ville bli brukt her. På bakgrunn av dette så valgte jeg å ikke ta opptak av intervjuet ettersom at jeg kun hadde telefon eller datamaskin tilgjengelig. De fikk også tilbud om å få tilsendt bachelor-oppgaven som et ferdig produkt før endelig innlevering for å forsikre seg om at de kjente seg igjen i det jeg skrev i oppgaven. Den siste retningslinjen omhandler forskerens ansvar for å unngå skade. Dette innebærer at datainnsamlingen ikke skal berøre sårbare områder hvor informantene har vanskeligheter med bearbeidelse (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 85-86). Denne retningslinjen ville ikke bli berørt under temaenes relevans i denne oppgaven. Spørsmålene i intervjuet fulgte intervjuguiden som er lagt ved som vedlegg 1.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

I empiriske undersøkelser så er det på sin plass å drøfte begrepene validitet og reliabilitet.

Validitet betyr relevans og/eller gyldighet. Det betyr at data som blir innsamlet kan hjelpe til å svare på problemstillingen. Ved å bruke en kvalitativ metode blir forskningen ofte mer valid fordi, ved å velge en delvis strukturert intervjuguide, blir intervjuet mer fleksibelt. Dette gjør at det er interaksjonen mellom partene i samtalen som kommer i fokus, noe som preger dataene forskeren får ut fra intervjuet (Thagaard, 2009, s. 90). En slik fleksibel prosess gjør det mulig å endre spørsmål underveis, noe som kan føre til en mer valid informasjon (Larsen, 2007, s. 80). Jeg valgte gruppeintervju som metode. Dette gjorde jeg for å få et inntrykk i enighet og uenighet partene hadde seg imellom. Igjen så kan dette føre til at ikke alle får mulighet til å dele sine synspunkter hvis noen synspunkter får en dominerende rolle over de mindre (Thagaard, 2009, s. 90). I og med at alle informantene er godt kjente med hverandre så vil jeg

ikke tro at dette var et problem. Informantene samarbeider i hverdagen og har et felles grunnlag ettersom at de arbeider på samme skole og har ansvar for mange av de samme elevene. I intervjuer så kan det også tenkes at svarene til de forskjellige informantene ha blitt påvirket av at de svarer etter hva de tror jeg vil høre, eller det som er «allmenn akseptert», eller at de påvirkes av relasjonene informantene har seg imellom (Jacobsen, 2005, s. 167). Mitt inntrykk er imidlertid at lærernes svar var subjektive, uten påvirkning fra meg eller de andre informantene.

Relabilitet betyr pålitelighet og/eller nøyaktighet. Dette kan være enklere å etterprøve ved kvantitative metoder fordi pålitelighet ofte måles ved at andre forskere kan gjennomføre samme metode å få tilsvarende data. Ved kvalitative metoder står tolkning høyt, og hva hver enkelt forsker legger merke til kan variere. Ved intervju som metode kan forskeren ofte påvirke svarene (Larsen, 2007, s. 80-81). Jeg noterte det informantene selv la trykk på og ba de gjenta det jeg eventuelt ikke fikk med meg den første gangen.

## 4. Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene jeg fikk ut i fra intervjuet. Det største inntrykket jeg satt igjen med etter intervjuet var at lærerne i stor grad vektla det samme i lese- og skriveopplæringen, og at de hadde lik grad av kunnskap om temaet om elever med lese- og skrivevansker.

### 4.1 Mestring, motivasjon og tilpasset opplæring

Informantene var alle enige i at elever med lese- og skrivevansker burde identifiseres tidlig. Dette kan føre til at de får den hjelpen de trenger og de ekstra ressursene som er nødvendig for utvikling. Igjen så fører dette til større muligheter for mestringsfølelse.

Informant C, som her er spesialpedagog og holder lesekurs for enkeltelever som har utfordringer i leseutviklingen, mener at mest mulig støtte hele veien enklere gir mestringsfølelse som igjen gir en følelse av verdi. Dette kan skape trivsel og trygghet som kan øke motivasjonen til å lære. Ved å få denne hjelpen tidlig så kan elevene opparbeide seg selvtillit, noe som kan fungere som en drivkraft. Bandura beskriver motivasjon som erfaringene med å lykkes (Lyster, 2006, s. 31), og ved å bidra til å gi elevene flere positive erfaringer tidlig, får elevene drivkraft til videre læring.

Elevene jeg tar for meg i denne oppgaven er elever med lese- og skrivevansker som ikke har et vedtak om spesialundervisning. Tilretteleggingen lærerne gjør er med andre ord innenfor et vidt perspektiv av tilpasset opplæring. Informantene nevnte viktigheten av leseglede for å opprettholde motivasjonen og oppnå mestring i lesingen. Informant A, som er lærer på det høyeste trinnet i barneskolen, nevnte viktigheten av at oppgavene elevene fikk var åpne, og at elevene med spesielle vansker fikk lettere lettlestbøker. Noen elever fikk også lydbok til å benytte i vanskeligere fag slik at energien gikk på forståelsesarbeidet i stedet for avkodning av tekst. Læring skjer i fellesskap, og elevene med spesielle utfordringer får oppgaver tilpasset deres mestringsnivå innenfor fellesskapet, pluss at de får hjemmelekser for å styrke deltakelsen i klasserommet. Informant C nevnte videre at elevene ville fått større utbytte av lesekursene dersom faglæreren selv holdt kursene. Dette mente informanten fordi også kursene slik kunne fungert som styrking i det temaet eleven går glipp av utenfor deltakelse i fellesskapet i klassen.

---

Informantene vektla viktigheten av hyppige tilbakemeldinger, støtte og at oppgavene var overkommelige. Med alt dette i fokus så kan man se hvor viktig det er å kjenne elevene godt nok til å kunne tilrettelegge opplæringen til hver elevs forutsetninger. Informant B, som er lærer på overgangen til mellomtrinnet, beskriver motivasjonen til å lese som avhengig av tekstvalget eleven tar. Informant A problematiserer lettlestbøkene for elever med lese- og skrivevansker på 7. trinn. Dette gjør informanten fordi bøkene fort blir for kjedelige for de eldre barna. Lyngsnes og Rismark (2014) skriver om lærerens kjennskap til elevenes forutsetninger som en viktig del av den didaktiske relasjonsmodellen. De skriver at læreren trenger rik kunnskap om elevenes evner og interesser (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 87). Ved å inneha denne kunnskapen kan læreren hjelpe elevene med å velge bøker som kan stimulere lesemotivasjonen med tanke på mestringsnivå og interesser. Vygotskij er en av teoretikerne som mente at pedagogisk praksis handler om å legge til rett for den enkeltes utvikling (Nordahl, Manger & Lillejord, 2013, s. 195). Han la grunnlaget for teorien om barnets nærmeste utviklingszone som viser til det barnet klarer å gjøre alene, og hvor langt barnet kan strekke seg ved hjelp av noen som kan mer enn eleven selv (Helland, 2013, s. 288).

For elever med lese- og skrivevansker tilrettelegger informantene for disse ved å gi de muligheten til blant annet å bruke smartbok eller lydbok i fag med mange ukjente begreper. Dette var et valg de gjorde fordi elever med lese- og skrivevansker ofte hopper over vanskelig ord i teksten og derfor mister innholdet. Lesing er egentlig et redskap for å forstå, mens elever med motoriske utfordringer bruker all energien på å avkode. Det å bruke lydbok inviterer til å bruke energien på forståelsen i stedet. Informant A nevnte også at elevene kunne få mulighet til å få lest inn prøver eller få gjennomført de muntlig. Informant B tilrettelagte for å lese prøvene for elevene som trengte det. Videre så nevner informantene Lingright og Lingdys som lese- og skrivestøtte for å forenkle hverdagen til elevene med lese- og skrivevansker. For å kunne legge til rette for slike muligheter så må lærerne vite hvilket nivå eleven er på.

## 4.2 Vurdering for læring

Informantene nevnte LUS som et kartleggingsverktøy de brukte for å få en forståelse av hvor elevene lå i leseutviklingen. Dette brukte de blant annet som et redskap for å få med foreldrene i samarbeidet for å hjelpe barnet videre og for selv å kunne tilpasse opplæringen etter elevens nivå. Andreassen og Jansson (2014) mener at kartlegging kan brukes som en del av forebyggende arbeid for elever med lese- og skrivevansker. Lærerne filmet elever som var på

det forventede LUS nivået ut i fra et jevnaldningsperspektiv, og enkelte foreldre ble overrasket da de så hvor deres barn egentlig skulle vært i leseutviklingen mot hvor barnet deres faktisk lå. Dette gjorde de blant annet for å få til et samarbeid med hjemmet der elever med lese- og skrivevansker fikk egne hjemmelekser for å stryke videre deltakelse i klassen. På skolen disse lærerne jobbet på så hadde de fokus på samarbeid med PPT og hjemmet, samt spesial pedagogene som jobbet rundt barnet. Disse var i jevnlige møter hvor de, med et fremoverlent blikk, diskuterte hva som fungerte og hva man burde jobbe videre med rundt den enkelte eleven for å fremme utvikling.

### 4.3 Veiledet lesing som metode

Informantene nevnte begge veiledet lesing som en metode de brukte mye i skolehverdagen. Ved å benytte denne metoden så kan det være enklere å lære hver elev og kjenne fordi man jobber tett opp til hvert individ. Veiledet lesing kan, blant annet, som jeg skrev om i høytlesning i kapittel 2, benyttes som en vurdering av elevenes lese- og muntlige ferdighet (Roe, 2014, s. 161). Lesesenteret skriver om metoden på sin hjemmeside og viser hvordan metoden kan brukes for å øve opp elevene til å bli selvstendige og kritiske lesere. Teksten presenteres i fellesskap mellom lærer og elev, og læreren burde stille spørsmål underveis for å aktivisere elevenes forkunnskaper, som blant annet Bråten (2007) nevner som en av de viktigste faktorene for leseforståelse (Bråten, 2007, s. 61). Lesesenteret skriver også om det å prate om for eksempel tekstens oppbygging, form og vanskelige ord. I arbeid med metoden kan man også ta tak i mindre deler av teksten å jobbe med disse på forskjellige måter (lesesenteret, 2016). Metoden kan ses i det brede perspektivet av tilpasset opplæring. Undervisningen er tilpasset fellesskapet med fokus på samhandling, samtidig som at det er mulig å differensiere for de ulike nivåene i klassen (Imsen, 2016, s. 400). Dette kan gjøres ved for eksempel å gi elevene ulike vanskelighetsgrader på teksten det arbeides med.

### 4.4 Fokus på lesestrategier

Det å lære seg og bli kompetente lesere og skrivere, å kunne bruke kompetansen som redskap for læring ut livet, tar tid. Lindbäck (2003) skriver at tiltak for å fremme utvikling hos elever med lese- og skrivevansker må bidra til at elevene utvikler strategier til hjelp for forståelsesarbeidet rundt tekster (Lindbäck, 2003). Både informant A og B la trykk på arbeid med læringsstrategier fra starten av. Dette synes de var viktig fordi det å kunne bruke lesing



---

som redskap for læring krever mye trening da avkodningsferdigheten først skal automatiseres, for så å lære seg å bruke passende lesestrategier for å forstå tekstene de arbeider med.

Informant A nevnte BISON-blikket som en forståelsesstrategi de la vekt på i arbeid med veiledet lesing. Ved å bruke denne strategien så tar elevene i bruke flere strategier. For det første gjør strategien det enklere å aktivere elevenes forkunnskaper. Videre så beskriver Anmarkrud og Refsahl (2010) lesestrategier som anstrengelsene elevene kan gjøre ut over det å avkode teksten. BISON-blikket kan settes under kategorien organiseringsstrategier, som ofte kombineres med utdypningsstrategier. Målet er å bygge på elevenes kunnskap å skaffe dyp forståelse og god læring. Innenfor strategien så skriver elevene ned nøkkelord i teksten. Dette er en strategi som også nevnes av Anmarkrud og Refsahl (2010, s. 17-23). For å bli kompetente lesere må elevene lære seg når strategier som BISON-blikket kan brukes og hvordan. Derfor kan lærerne arbeide med strategien etter for eksempel Anmarkrud og Refsahls (2010) fire utviklingsnivåer.

## 4.5 Fokus på ord og begreper

BISON-blikket som strategi kan være en god innfallsvinkel til begrepsinnlæring ettersom at elevene skriver ned begrepene som er viktige å kunne for å forstå teksten. Dette kan være spesielt gunstig i vanskeligere fag som inneholder begreper en må kjenne til for å forstå teksten videre. Informant B la vekt på viktigheten av begrepsinnlæring ettersom at dette er viktig for forståelsen og for å kunne ta læring av fagtekster. Videre så nevner informant B at det burde brukes tid på arbeid med begreper for elever med lese- og skrivevansker. Informanten mente dette arbeidet skulle fokusere på å øve på ordbilder og lyder til spesielt vanskelige ord i for eksempel naturfag. Dyslektikere bruker lengre tid på begrepsinnlæringen fordi de blant annet har et redusert arbeidsminne (Høigård, 2006, s. 285-286). Elevene med behov for det blir tatt ut på lesekurs hvor de blant annet jobber med begreper ved hjelp av ordkort. Informant C bygger på standpunktet til informant B og sier at begrepsinnlæring kan lette på leseinnlæringen, så fremt man jobber på motiverende og varierte måter.

## 4.6 Generelle betraktninger

Dette er altså de elementene i leseopplæringen som disse lærerne trekker frem. Bråten (2007) nevner forkunnskaper som en av de viktigste forståelsesstrategiene. Til tross for dette så

nevner ingen av informantene aktivering av, eller viktigheten av forforståelse. Samtidig så kan det hende at dette er i fokus på lesekursene og ellers i klasserommet uten at begrepet blir nevnt eksplisitt. Ved arbeid med BISON- blikket, kan forkunnskaper spille sin rolle. Ordavkodning har det vist seg at de har fokus på ved å vektlegge mye trening og arbeid med gjenkjennelse av ordbilder som eksempler. Også arbeid med begreper viser at informantene har fokus på arbeid med det muntlige språket. Ved å fokusere på lesestrategier jobber informantene også med elevenes kognitive evner, ved for eksempel å aktivisere den visuelle forestillingsevnen ved bruk av BISON-blikket (Bråten, 2007, s. 47-61). Videre så nevner Bråten (2007) lesemotivasjon mens Lyster (2006) nevner motivasjon som drivkraften for å kunne lære (Lyster, 2006, s. 31). Dette har informantene sterkt fokus på ved for eksempel sin vektlegging av leseglede og oppgaver lagt på elevens nivå ut i fra sin nærmeste utviklingsone.

Imidlertid så var det interessant at lærerne jeg intervjuet begge følte at de ikke hadde nok kunnskap til å kunne systematisk arbeide med elever med lese- og skrivevansker. Det de nevner som viktig å vektlegge er ut ifra egne erfaringer. Samtidig så hadde det ikke vært mulig å holde lesekurs for disse elevene samtidig som at de hadde undervisning i klassen. Derfor blir elevene tatt ut av en spesial pedagog for å få rene lesekurs. Dette viser at lærerne også har et smalt perspektiv til tilpasset opplæring ettersom at elevene som sliter har en egen plan og tilrettelegging for å kunne utvikle seg etter sine forutsetninger. Informant C mente i midlertid at det optimale ville vært å la en fra teamet på trinnet holde lesekursene. Lyngsnes og Rismark (2014) skriver at den viktigste rammefaktoren er læreren selv som resulterer i hvilket læringsutbytte og hvilke erfaringer elevene sitter igjen med (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 90). Ved å ha en i fra teamet til å holde lesekursene kunne de enklere knyttes til det temaet elevene arbeidet med i fellesskapet i klassen. Vygotskijs teorier sier blant annet at språket er nøkkelen til læring, og at vi lærer best i samhandling med andre (Nordahl, Manger & Lillejord, 2013, s. 194). Lesekursene kunne, på denne måten, i større grad styrket elevene til aktiviteten inne i klassen slik at de var bedre rustet til å kunne ta del i samtaler og samarbeid i klasserommet. En annen utfordring ved at en ekstern person holdt lesekurs for elever på mellomtrinnet mente informant C var at eleven som ble tatt ut ville ha vanskelig for å hektes inn igjen i fellesskapet, ettersom at de da hadde gått videre. Ved at en i teamet holdt lesekursene kunne de fungert som en forsterkning likt som arbeid med hjemmelekser, i stedet for et adskilt opplegg hvor eleven blir tatt ut av klassen.

---

## 5. Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven satte jeg opp følgende problemstilling:

**Hva vektlegger lærere i arbeidet med å fremme leseferdigheten hos elever på mellomtrinnet med lese- og skrivevansker?».**

Etter å ha analysert og drøftet uttalelsene jeg fikk av intervjuet, vil jeg nå forsøke å besvare denne problemstillingen:

Alle personene jeg intervjuet var enige i at elevenes mestringsfølelse var viktig å vektlegge i undervisningsarbeidet. Dette mener de er fordi mestringsfølelsen fører til økt motivasjon, noe som igjen øker interessen for læring. Ved å legge fokus på elevenes motivasjon så setter lærerne samtidig leseglede i fokus. Dette gjør de for å opprettholde elevenes motivasjon å skape erfaringer med å mestre lesingen.

I intervjuet fortalte lærerne at de derfor var opptatt av å fortløpende kartlegge elevenes leseferdigheter. Dette fordi de med kartlegging kan få informasjon om elevenes ferdigheter og dermed tilpasse undervisningen på best mulig måte. Lærerne brukte LUS nivåene som utgangspunkt for å få en forståelse av hvor elevene lå i forhold til hvor en jevnaldrende ville ligge.

Videre nevner de vektlegging av grunnleggende strategier fra starten av. Dette fordi det tar tid og mye øving å utvikle strategier for å forstå tekstene de arbeider med. De nevnte veiledet lesing som en metode for å kunne vurdere elevene fortløpende og samtidig lære elevene bedre å kjenne. BISON-blikket ser ut til å være den strategien som informantene mine vektlegger i størst grad. Strategiene i denne metoden inviterer elevene til å aktivere forkunnskaper og identifisere viktige begreper.

Alle informantene forteller at de i undervisningen vektlegger å arbeide med ord og begreper. Teorien sier at elever med lese- og skrivevansker ofte har et dårlig ordforråd blant annet fordi de har et redusert arbeidsminne. Derfor kan det være fordelaktig å fokusere på dette i undervisningen ettersom at et bredt ordforråd også gagnar elevene uten vansker. BISON-blikket kan for eksempel brukes som en metode for å understreke begreper for videre å hjelpe elevene til bedre forståelse, spesielt for å forstå innholdet i fagtekster.

## Litteraturliste

- Andreassen, R. & Jansson, B. K. (2014). Lese- og skrivevansker. I H Traavik & B K Jansson (Red.). *Norskboka 2, Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 183-218). Oslo: Universitetsforlaget
- Andreassen, R. (2007). Ekspilistitt opplæring i leseforståelse. I I Bråten (Red.). *Leseforståelse- Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 252-285). Oslo: Cappelens Forlag
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier- på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Aukrust, V. G. (2007). «Røverkjøp» og «bra kjøp»: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I I Bråten (Red.). *Leseforståelse- Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 110-127). Oslo: Cappelens Forlag
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse- innledning og oversikt. I I Bråten (Red.). *Leseforståelse- Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelens Forlag
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse- komponenter, vansker og tiltak. I I Bråten (Red.). *Leseforståelse- Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelens Forlag
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring* (stm.meld.nr. 30, 2003-2004). Oslo: Departementet
- Dysleksi Norge. (s.a.). Spesifikke og generelle vansker. Hentet fra: <http://dysleksinorge.no/fagstoff/>
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Hekneby, G. (2011). skrive-lese-skrive: Begynneropplæring i norsk (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Helland, T. (2013). Vi lærer gjennom livet. I T Manger, S Lillejord, T Nordahl & T Helland (Red.). *Livet i skolen 1- Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utg, s. 273-310). Bergen: Fagbokforlaget
- HiOA. (2016). Behandling av lydfiler I forskning. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Interne-ressurser-og-rutinebeskrivelser/FoU-haandbok/Behandling-og-lagring-av-forskningsdata/Behandling-av-lydfiler-i-forskning#Opptaksutstyr>
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden- innføring i generell didaktikk* (5. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode (2. utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jansson, B. K., Traavik, H. & Ulland, G. (2014). Vurdering av skriving og lesing. I H Traavik & B K Jansson (Red.). *Norskboka 2, Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 219-240). Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I R Svanberg & H P Wille (Red.). *La stå! Læring- på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 197-217). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Toppmøte om lese- og skrivevansker. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Toppmote-om-lese--og-skrivevansker/id2341857/>

- 
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2014). Gode skrivestrategier- på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Oslo: Cappelen Damm
- Larsen, A. K. (2007). En enklere metode- Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode. Bergen; Fagbokforlaget
- Lesesenteret. (2016). Veiledet lesing. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/film/skole-i-praksis/veiledet-lesing-article80116-12693.html>
- Lindbäck, S. O. (2003). Tiltak dysleksi. Hentet fra: <http://www.elevsiden.no/lesing/1098247068>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lyster, S. A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen damm.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturenes skoger. I A M Borvand & E S Tønnessen (Red.). *Den andre leseopplæringa, utviling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg, s. 11-34). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., manger, T. & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I T Manger, S Lillejord, T Nordahl & T Helland (Red.). *Livet i skolen 1- Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utg, s. 137-176). Bergen: Fagbokforlaget
- OECD. (s.a.). Reading Literacy. Hentet fra: <http://www.pisa.tum.de/en/domains/reading-literacy/>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringa* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J Smith, R Solheim & A J Aasen (Red.). På sporet av god skriveopplæring- ei bok for lærere i alle fag (s. 43-52). Begren: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H Traavik & B K Jansson (Red.). *Norsk boka 1, Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget
- Ulland, G., Palm, K. & Andreassen, R. (2014). Den andre lese- og skriveopplæringa: lesing. . I H Traavik & B K Jansson (Red.). *Norsk boka 2, Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 112-134). Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra: <file:///C:/Users/katrine/Downloads/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter.pdf>
- Wagner, Å. K. H. & Waldermo, B. R. (2014). Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I K Lundetræ & F E Tønnessen (Red.). *Å lykkes med lesing- Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 98-114). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Emne:

- Lese- og skrivevansker

#### Formål:

Formålet med prosjektet er å undersøke hva lærere og spesialpedagoger på barneskolen vektlegger for å fremme lese- og skriveferdighetene hos elever med lese- og skrivevansker.

#### Introduksjon:

- **Hva vil jeg vite noe om?**

Jeg er interessert i å høre om hva dere vet om elever med lese- og skrivevansker, om hvordan dere eventuelt forebygger problemet eller hva dere vektlegger i undervisningen for elever med lese- og skrivevansker.

- **Bakgrunnen til informantene:**

Jeg er interessert i å vite hvor lenge de har arbeidet som lærere på denne skolen, og om relasjonene informantene seg imellom.

#### Intervjutemaer:

##### Lese- og skriveopplæring:

- **Hvordan jobber dere med lese- og skriveopplæringen daglig i klasserommet**

- **Hva mener du er adekvat leseferdighet for elevene på trinnet du underviser?**

- **Hva mener du kjennetegner en god leser/skriver?**

- **Hvordan vurderer du lese- og skriveferdighetene til elevene dine?**

- **Gjennomføres det andre vurderingspraksiser for elever med lese og skrivevansker?**

## **Kunnskap:**

- Føler du at du har tilstrekkelig kompetanse til å arbeide med elever med lese og skrivevansker.

- kunne du tenkt deg mer kunnskap om emnet?

## **Tilrettelegging:**

- Hvordan mener du lese- og skriveopplæringen på best mulig måte kan tilpasses elever med lese og skrivevansker

- Samarbeides det med andre lærere i andre fag?

- Har du noen tanker om hvordan lese og skrivevansker kan forebygges?

- Hvordan jobber du som spesialpedagog enkeltvis



Dato. 13.02.2017

**Hei!**

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet og skal skrive en bacheloroppgave dette skoleåret. I den forbindelse har jeg valgt å skrive om lese- og skrivevansker på mellomtrinnet. Jeg har i denne oppgaven valgt å innhente informasjon gjennom intervju. Det jeg vil finne ut av under intervjuet er hvordan lærere og spesialpedagoger jobber med elever med lese- og skrivevansker, og hva lærere vektlegger i opplæringen.

I bacheloroppgaven vil informasjonen jeg innhenter under intervjuet bli anonymisert, slik at verken skole eller informanter kan identifiseres. I den forbindelse så ønsker jeg å høre om jeg kan få lov til å bruke deg som informant, og trenger ditt samtykke. Ansvarlig faglærer ved Høgskolen i Innlandet er Dag Freddy Røed.

Mvh: Katrine Lund

.....

Jeg godkjenner at det jeg sier under intervjuet kan brukes i oppgaven.

Underskrift \_\_\_\_\_

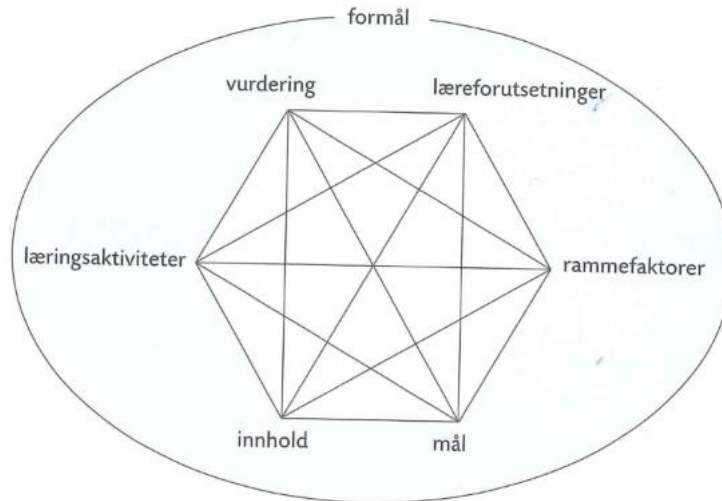
Sted og dato: \_\_\_\_\_



---

## Figurer, tabeller og bilder

**Figur 2.3.1** (Side 16) Den didaktiske relasjonsmodellen med menneskedimensjoner i formålsringen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 179).



Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag