

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Inger Johanne Fuglaamoen Nordvang**

## **Masteroppgave**

# **Læreroppfatninger og deres påvirkning på læreres arbeid med å oppdage lese- og skrivevansker**

Teacher Beliefs and their Influence on Teachers' Detection of  
Reading and Writing Difficulties

MGLU 1-7

**2023**



## Forord

Leveringen av denne masteroppgaven markerer slutten på fem fine år som student ved Høgskolen Innlandet. Fem år har gått utrolig fort! Datoen for innlevering som en gang var veldig langt fremme, er snart her. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik, krevende og givende prosess, og det har vært svært interessant og nyttig å fordype seg i et så viktig emne. Når jeg nå snart setter siste punktum i oppgaven er det mange som fortjener en takk:

Tusen takk til de fire informantene mine som tok seg tid til å dele sine fortellinger og erfaringer med meg i en ellers hektisk lærerhverdag. Det har vært svært nyttig og inspirerende å høre dere fortelle, og jeg setter stor pris på deres mulighet til å bidra i mitt masterprosjekt.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Kristin Vold Lexander. Dine gode råd og nyttige tilbakemeldinger har vært en stor hjelp på veien.

Tusen takk også til familie, venner og medstudenter. Takk til familie og venner som har tålt at masteroppgaven har vært nesten det eneste jeg har snakket om i det siste, og takk for all tro og støtte underveis i prosjektet. Takk også til studievenner for lange masterdager med mye jobbing og lange pauser. Det har vært så fint å ha noen å lene seg på som går gjennom akkurat det samme. Takk!

Nå er jeg klar for nye muligheter, utfordringer og eventyr.

Trysil, mai 2023

Inger Johanne Fuglaamoen Nordvang

## Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan læreroppfatninger påvirker læreres arbeid med å oppdage lese- og skrivevansker hos elever i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet. Dette innebærer å undersøke hvordan lærerne går frem for å oppdage lese- og skrivevansker hos sine elever, og også hvilke læreroppfatninger de har om lese- og skrivevansker og om elever med lese- og skrivevansker.

Masteroppgaven har derfor følgende problemstilling: ***På hvilke måter påvirker læreroppfatninger hvordan lærerne arbeider for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet?*** For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført fire kvalitative intervju med fire kontaktlærere på 2. trinn.

Resultatene viser at lærerne har ulike oppfatninger om lese- og skrivevansker og om elever med lese- og skrivevansker. Oppfatninger om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker, om at det er vanskelig å vite når det er snakk om lese- og skrivevansker eller andre faktorer, om at elever med lese- og skrivevansker kan få til akkurat like mye som andre elever, og oppfatninger om samarbeid med ledelsen er eksempler på læreroppfatninger hos informantene. Alle disse læreroppfatningene har på ulike måter påvirkning på lærernes praksis og arbeid med å oppdage lese- og skrivevansker hos elever i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet.

## Abstract

The purpose of this study is to examine how teacher beliefs influence how teachers detect reading and writing difficulties in the first reading and writing instruction in elementary school. This includes how teachers detect that students have reading and writing difficulties, and what kind of teacher beliefs teachers have about reading and writing difficulties and about students with reading and writing difficulties.

My research question is: *In which ways do teacher beliefs influence how teachers detect reading and writing difficulties in the first reading and writing instruction in elementary school?* To answer this question, I have conducted four qualitative interviews with four teachers in the 2<sup>nd</sup> grade in elementary school.

The results show that teachers have several different beliefs about reading and writing difficulties and about students with reading and writing difficulties. Examples include teacher beliefs about the importance of detecting reading and writing difficulties, about the difficulty of knowing when it is a reading and writing disorder and when it is other factors that influence students' reading and writing, it includes beliefs about what students with reading and writing difficulties can do, and beliefs about cooperation with the school administration. All these teacher beliefs are in different ways influencing teachers' practices, including how they detect reading and writing difficulties in the first reading and writing instruction in elementary school.

---

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>III</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>IV</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.3 BEGREPSAVKLARING .....	3
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	4
<b>2. TEORI</b> .....	<b>5</b>
2.1 LESE- OG SKRIVEUTVIKLING.....	5
2.1.1 <i>Leseutvikling</i> .....	6
2.1.2 <i>Skriveutvikling</i> .....	9
2.2 SPRÅKLIG BEVISSTHET .....	11
2.2.1 <i>Fonologisk bevissthet</i> .....	11
2.2.2 <i>Morfologisk bevissthet</i> .....	13
2.3 LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	14
2.3.1 <i>Lesevansker</i> .....	15
2.3.2 <i>Skrivevansker</i> .....	17
2.3.3 <i>Dysleksi</i> .....	17
2.3.4 <i>Årsaksforhold</i> .....	19
2.4 Å OPPDAGE LESE- OG SKRIVEVANSKER .....	20
2.4.1 <i>Tidlig innsats</i> .....	21
2.4.2 <i>Kartlegging</i> .....	22
2.5 UNDERVISNING AV ELEVER MED LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	23
2.5.1 <i>Pedagogiske retningslinjer som kommer alle elever til gode</i> .....	24
2.5.2 <i>Spesifikke tiltak for elever med lese- og skrivevansker</i> .....	25
2.6 LÆREROPPFATNINGER.....	29
2.6.1 <i>Læreroppfatninger som filter, rammeverk eller veiledning for handling</i> .....	30
2.6.2 <i>Læreroppfatninger om lese- og skrivevansker</i> .....	31

---

2.7	OPPSUMMERING TEORI.....	32
<b>3.</b>	<b>METODE.....</b>	<b>33</b>
3.1	BAKGRUNN FOR VALG AV METODE .....	33
3.1.1	<i>Kvalitativ datainnsamling.....</i>	<i>33</i>
3.1.2	<i>Semistrukturerte intervju.....</i>	<i>35</i>
3.2	PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING.....	36
3.2.1	<i>Informantutvalg.....</i>	<i>36</i>
3.2.2	<i>Intervjuguide.....</i>	<i>37</i>
3.2.3	<i>Intervjusituasjonene .....</i>	<i>39</i>
3.3	BEARBEIDNING AV DATAMATERIALE .....	41
3.3.1	<i>Transkripsjon .....</i>	<i>41</i>
3.3.2	<i>Analyse .....</i>	<i>41</i>
3.4	VURDERING AV RELIABILITET OG VALIDITET.....	43
3.4.1	<i>Reliabilitet.....</i>	<i>43</i>
3.4.2	<i>Validitet .....</i>	<i>44</i>
3.5	ETISKE PRINSIPPER INNEN FORSKNING.....	45
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>48</b>
4.1	HVA ER LESE- OG SKRIVEVANSKER? .....	48
4.2	LÆRERNES MISTANKE OM LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	49
4.2.1	<i>Formell kartlegging.....</i>	<i>49</i>
4.2.2	<i>Uformell kartlegging.....</i>	<i>51</i>
4.3	HVA GJØR AT LÆRERNE FÅR MISTANKE OM LESE- OG SKRIVEVANSKER? .....	52
4.4	HVA ER HVA?.....	54
4.5	VIKTIGHETEN AV Å OPPDAGE LESE- OG SKRIVEVANSKER .....	56
4.6	UNDERVISNING AV ELEVER MED LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	58
4.6.1	<i>Variasjon i undervisningen .....</i>	<i>58</i>
4.6.2	<i>Egne lesegrupper .....</i>	<i>59</i>
4.6.3	<i>Kompenserende hjelpemidler .....</i>	<i>59</i>
4.6.4	<i>Tilpasninger i klasserom .....</i>	<i>60</i>
4.6.5	<i>Lærernes kunnskap og holdninger.....</i>	<i>61</i>
4.6.6	<i>Samarbeid på trinnet.....</i>	<i>61</i>
4.6.7	<i>Evaluering av tiltak .....</i>	<i>62</i>

4.6.8	<i>Hensikten med tiltakene</i> .....	62
4.7	SAMARBEID MED LEDELSEN .....	63
4.8	OPPSUMMERING AV FUNN .....	65
<b>5.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>67</b>
5.1	LÆREROPPFATNINGER OM VIKTIGHETEN AV Å OPPDAGE LESE- OG SKRIVEVANSKER .....	68
5.2	LÆREROPPFATNINGER OM AT DET ER VANSKELIG Å VITE HVA SOM ER HVA .....	70
5.3	LÆREROPPFATNINGER OM HVA ELEVER MED LESE- OG SKRIVEVANSKER KAN FÅ TIL .....	72
5.4	LÆREROPPFATNINGER OM SAMARBEID MED LEDELSEN .....	73
5.5	OPPSUMMERING .....	75
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>76</b>
6.1	KONKLUSJON .....	76
6.1.1	<i>Hvordan arbeider lærere for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet?</i> .....	76
6.1.2	<i>Hvilke læreroppfatninger har lærere om lese- og skrivevansker og elever med lese- og skrivevansker?</i> .....	77
6.1.3	<i>Hvordan henger læreroppfatningene sammen med lærernes arbeid med lese- og skrivevansker?</i> .....	78
6.2	VIDERE FORSKNING.....	79
<b>7.</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>80</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>84</b>

## Figurliste

<b>FIGUR 1: INNDELING AV LESEFERDIGHETER</b> BEARBEIDET FRA <i>NÅR LESING ER VANSKELIG: LESEOPPLÆRING PÅ GRUNNLEGGENDE NIVÅER FOR UNGE OG VOKSNE</i> (S. 37), AV V. REFSAHL, 2012, CAPPELEN DAMM AKADEMISK.....	15
<b>FIGUR 2: LÆREROPPFATNINGER SOM FILTER, RAMMEVERK OG VEILEDNING FOR HANDLING</b> FRA <i>SPRING CLEANING FOR THE «MESSY» CONSTRUCT OF TEACHERS' BELIEFS: WHAT ARE THEY? WHICH HAVE BEEN EXAMINED? WHAT CAN THEY TELL US?</i> (S. 478), AV H. FIVES & M. M. BUEHL, 2012, APA EDUCATIONAL PSYCHOLOGY HANDBOOK: VOL 2. INDIVIDUAL DIFFERENCES AND CULTURAL AND CONTEXTUAL FACTORS .....	30



---

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lesing og skriving er sentrale ferdigheter i dagens skole, og også viktig for deltakelse i videre arbeids- og samfunnsliv. Læreplanverket definerer lesing og skriving som to av de fem grunnleggende ferdighetene, som er «del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Lesing og skriving hjelper elevene til læring og utvikling innenfor en rekke fagområder, noe som igjen vil være vesentlig for å lykkes i skolen og i videre liv etter endt skolegang. Siden gode ferdigheter innen lesing og skriving er så vesentlig for læring i skolen og senere fungering i yrkesliv og samfunnsliv, kan vansker med å lære seg å lese og skrive godt nok få store konsekvenser for den enkelte elev (Rygvoid, 2017, s. 36).

Et barn kan sies å ha 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 det har fått» (Lyster, 2019, s. 16). Lese- og skrivevansker kan vise seg på ulike måter, som problemer med både lesing og skriving, eller problemer innenfor et av områdene. Vansker med ordavkoding, leseforståelsvansker, vansker med å stave korrekt og problemer med tekstskaping kan være de mest iøynefallende problemene (Lyster, 2019, s. 16; Rygvoid, 2017, s. 37).

I Opplæringsloven (1998, §1-3) står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten». Alle elever har rett til at undervisningen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, og dette gjelder også for elevene med lese- og skrivevansker. I §1-4 i Opplæringsloven (1998) står det videre at «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd». Skolen har derfor et lovfestet ansvar for å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene, slik at elevene dette gjelder kan få den hjelpen og tilretteleggingen som behøves for å få en adekvat lese- og skriveutvikling.

Likevel kommer det frem i Meld. St. 6 ((2019-2020), s. 9) at for mange elever får hjelp for sent, eller ikke får den hjelpen de trenger i det hele tatt. Dette er alvorlig, og «betyr at mange barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud» (Meld. St. 6 (2019-

2020), s. 9). Elever som strever med lesing og skriving er avhengige av hjelp og tilrettelegging på skolen, og det er dermed viktig at lese- og skrivevanskene blir oppdaget, slik at tiltak og tilpasninger raskt kan settes i gang.

På grunn av de store konsekvensene lese- og skrivevansker kan ha for elevene dersom tiltak og tilrettelegginger ikke settes i gang raskt nok, er det viktig at lærere oppdager lese- og skrivevansker så tidlig som mulig. For å kunne gjøre dette er det vesentlig at lærere har god kunnskap om lese- og skrivevansker og hvordan man avdekker dette. Dette var noe jeg var interessert i å finne ut mer om i denne oppgaven. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan lærere på småtrinnet går frem for å avdekke lese- og skrivevansker hos sine elever, og hvilke tiltak og tilpasninger de setter inn i den forbindelse.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med oppgaven er altså å undersøke hvordan lærerne går frem for å oppdage lese- og skrivevansker hos elever i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet. Det kommer frem i Opplæringsloven (1998, §1-4) at lærere på 1.-4. årstrinn har et spesielt ansvar for å oppdage lese- og skrivevansker og å sette i gang tiltak, og jeg ønsket derfor å undersøke hvordan lærere på småtrinnet går frem for å oppdage lese- og skrivevansker. Hensikten med slik tidlig innsats er at elevene så tidlig som mulig skal få den hjelpen og tilretteleggingen som behøves for å komme inn i gode læringsprosesser (Tøsse, 2014, s. 44).

Hvordan læreroppfatninger er med på å påvirke lærernes praksis, er en forskningsretning som har økt i omfang de siste årene (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 5). Lærere har oppfatninger om et bredt spekter av mennesker og strukturer, og disse oppfatningene vil kunne påvirke lærernes praksis (Fives & Buehl, 2012, s. 487). Jeg ønsker derfor å drøfte hvordan læreroppfatninger om lese- og skrivevansker kan påvirke hvordan lærerne arbeider for å oppdage lese- og skrivevansker. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

***På hvilke måter påvirker læreroppfatninger hvordan lærerne arbeider for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet?***

For å svare på denne problemstillingen har jeg laget følgende forskningsspørsmål:

- 
- *Hvordan arbeider lærere for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet?*
  - *Hvilke læreroppfatninger har lærere om lese- og skrivevansker og elever med lese- og skrivevansker?*
  - *Hvordan henger læreroppfatningene sammen med lærernes arbeid med lese- og skrivevansker?*

### 1.3 Begrepsavklaring

Lese- og skrivevansker, spesifikke lese- og skrivevansker, dysleksi, avkodingsvansker og leseforståelsesvansker er alle begreper som blir brukt for å forklare at noen har vansker med å lære seg å lese eller skrive (Hulme & Snowling, 2009; Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2019; Refsahl, 2012; Rygvold, 2017), men jeg opplever at disse begrepene blir brukt på noe forskjellig måte. Jeg vil derfor komme med en begrepsavklaring av begreper jeg vil benytte meg av i det følgende.

Lese- og skrivevansker kan først og fremst deles inn i generelle og spesifikke lese- og skrivevansker. Begrepet generelle lese- og skrivevansker brukes gjerne om vanskene som viser seg i lesing og skriving på grunn av en generell kognitiv utviklingssvikt som forårsaker at en elev får problemer på flere områder (Lyster, 2011, s. 143). Dette er vansker som viser seg i lesing og skriving i tillegg til, eller som følge av andre vansker, og vil ikke falle innenfor omfanget i denne oppgaven. Det er spesifikke lese- og skrivevansker jeg i hovedsak kommer til å fokusere på, som kjennetegnes av at elevens utvikling av lese- og skriveferdigheter er i utakt med utviklingen på andre områder (Lyster, 2011, s. 143). Elevene viser vansker innenfor områdene lesing og/eller skriving, mens andre ferdigheter utvikles i takt med det som er forventet.

Innenfor termen spesifikke lese- og skrivevansker kan det trekkes et skille hvor man kan snakke om at elevene har kun lesevansker, der det i hovedsak kan dreie seg om avkodingsvansker eller leseforståelsesvansker, eller at elevene kun har skrivevansker, hvor det kan dreie seg om rettskrivingsvansker eller vansker med tekstsapning (Refsahl, 2012, s. 39, 45, 54; Rygvold, 2017, s. 51-52). Dysleksi er brukt når det er snakk om vansker med ordavkodning og rettskrivning, oftest på grunn av svikt i det fonologiske systemet (Høien & Lundberg, 2012, s. 29).

Jeg vil i det følgende i hovedsak benytte meg av begrepet lese- og skrivevansker, og jeg mener da vansker innenfor ferdighetene lesing, skriving eller begge deler. Jeg ønsker å bruke begrepet lese- og skrivevansker som et samlebegrep på de ulike vanskene det kan innebære, da hovedpoenget i denne oppgaven er å se på hvordan lærere går frem for å oppdage og legge til rette for lese- og skrivevansker, uavhengig om dette viser seg å være leseforståelsesvansker, dysleksi eller skrivevansker. Det viktige og interessante er hvordan dette blir oppdaget og tilrettelagt for, uten å fokusere på hvilken spesifikk vanske det viser seg å være, men at elevene strever med lesing og/eller skriving på en eller annen måte.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven struktureres i form av seks hovedkapitler; 1. Innledning, 2. Teori, 3. Metode, 4. Presentasjon av funn, 5. Drøfting og 6. Avslutning. I kapittel 2 vil jeg presentere relevant teori og forskning knyttet til lese- og skrivevansker, som vil ligge som grunnlag for denne masteroppgaven. Kapittel 3 er metodedelen, hvor jeg vil gjøre rede for og begrunne mine metodevalg i forbindelse med innhenting av data. I 4. kapittel vil jeg presentere mine funn fra datainnsamlingen, og knytte dette til teori om lese- og skrivevansker. I kapittel 5 vil jeg drøfte mine funn i lys av teori om læreroppfatninger, og si noe om hvordan mine informaners læreroppfatninger er med på å påvirke deres praksis. I 6. kapittel vil jeg knytte datamaterialet og teori opp mot problemstillingen, og komme med en konklusjon.

---

## 2. Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene jeg ser på som relevante for min problemstilling, og som vil ligge som grunnlag for denne masteroppgaven. Min problemstilling lyder som følger: *På hvilke måter påvirker læreroppfatninger hvordan lærerne arbeider for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet?*

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for lese- og skriveutviklingen, og hvordan denne bør foregå, slik at man lettere kan se tegn på når utviklingen ikke foregår som forventet. Jeg vil deretter gå videre til temaet språklig bevissthet, som er viktig for å tilegne seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter innen lesing og skriving. Etter dette vil jeg gå inn på temaet lese- og skrivevansker og hvilke typiske kjennetegn som kan vise seg hos elever med slike vansker, samt hva teorien sier om det å oppdage lese- og skrivevansker. Deretter vil jeg presentere hvordan undervisningen av elever med lese- og skrivevansker kan legges opp, og hvilke tiltak som kan være hensiktsmessig for elever med lese- og skrivevansker. Jeg vil deretter presentere teori og forskning om læreroppfatninger, som jeg senere vil bruke til å drøfte mitt datamateriale. Til slutt vil jeg begrunne hvordan jeg skal bruke teorien jeg har presentert videre i oppgaven.

### 2.1 Lese- og skriveutvikling

Forståelsen av hva lese- og skrivevansker er, må bygge på en kunnskap om og en forståelse av hvordan lese- og skriveferdigheter normalt utvikles (Lyster, 2019, s. 9). Det er vesentlig at lærere har god kunnskap rundt hvordan barnas lese- og skriveutvikling vanligvis foregår. På denne måten har de større mulighet til å oppdage tegn som tyder på at utviklingen ikke foregår slik den normalt burde, og har dermed også større mulighet for å oppdage tegn på lese- og skrivevansker.

Flere teoretikere, for eksempel Frith (1985), Bear og Templeton (1998) og Ehri (2005), beskriver lese- og skriveutvikling ved hjelp av modeller der utviklingen deles inn i ulike trinn eller stadier. De ulike modellene har både likheter og forskjeller, og bygger i noen grad også på hverandre. Hovedforskjellene viser seg i antall faser eller stadier de velger å dele inn lese- og skriveutviklingen i, samt hvordan og hvor tidlig barn oppnår det siste stadiet og kan sies å kunne lese eller stave (Ehri, 2005, s. 138; Hulme & Snowling, 2009, s. 41). Felles er at alle

modellene skildrer hvilke delferdigheter barna trenger for å utvikle lese- og skriveferdigheter og hvordan disse endrer og utvikler seg underveis. Slik gir modellene grunnlag for å forutsi hva som kan forventes at barna lærer på hvert trinn i modellene, og også for å forklare hvorfor noen elever ikke opplever en tilstrekkelig utvikling innenfor ferdighetene lesing og skriving (Ehri, 2005, s. 138).

Selv om slike modeller for barnas lese- og skriveutvikling danner et godt grunnlag for å identifisere når et barns lese- og skriveferdigheter ikke utvikles på normalt vis, er det viktig å ha fokus på at dette ikke må sees på som en fasit og noe om gjelder alle barn. Barn utvikler seg på forskjellig vis, og dette vil også gjelde lese- og skriveutviklingen. Det er heller ingen fasit på hvor lenge barna befinner seg innenfor hver fase. Dersom barna raskt tilegner seg de kunnskapene og ferdighetene som behøves for å utvikle leseferdighetene sine, vil de kanskje bruke kort tid innenfor en fase, mens andre barn vil bruke lengre tid før de vesentlige ferdighetene for å nå neste fase er på plass (Ehri, 2005, s. 145). Dette er ikke nødvendigvis i seg selv et varselsignal på mangelfull lese- og skriveutvikling.

### **2.1.1 Leseutvikling**

I det følgende ønsker jeg å benytte meg av Linnea Ehri (2005) sin «theory of sight word reading» i min redegjørelse av hvordan leseutviklingen vanligvis foregår. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Ehri sin modell fordi jeg synes dette er en god modell som beskriver barnas leseutvikling på en grundig og nyttig måte. Ehri får frem skillet mellom hver fase, samtidig som hun beskriver overgangene mellom fasene og hvilke kunnskaper og ferdigheter som trengs for å nå neste trinn i utviklingen. Dette synes jeg gjør modellen til en god modell, som er grundig beskrevet og nyttig å kjenne til.

Ehri sin «theory of sight word reading» beskriver leseutviklingen i fire faser, hvor hver fase «is characterized by the predominant type of connection that bonds written words to their other identities in memory» (Ehri, 2005, s. 140). I den første fasen benyttes gjerne visuelle og kontekstuelle sammenkoblinger, i den andre fasen sammenkoblinger mellom de mest frekvente bokstavene og lydene deres, i den tredje fasen komplette forbindelser mellom grafem og fonem i uttalelse, og i den fjerde fasen sammenkoblinger basert på stavelsesenheter og morfologiske enheter (Ehri, 2005, s. 140).

I den første fasen, som Ehri kaller «the pre-alphabetic phase», leser barn ved hjelp av «visual or contextual cues [min utheving]», noe jeg i det følgende velger å kalle visuelle eller

---

kontekstuelle *signaler* (Ehri, 2005, s. 140). I denne fasen mangler barn evnen eller kunnskapen til å bruke bokstavnavn eller bokstavlyd, og det er på grunn av dette de tar i bruk en visuell eller kontekstuell måte å tilnærme seg lesingen på. Ordene barna leser er ord de møter i sitt hverdagsliv, for eksempel navn på matvarer, restauranter eller personer de ser skrevet ofte. Innimellom kan elevene navngi og kjenne igjen bokstaver, ofte bokstaver i eget navn eller forbokstaver på personer som står dem nær (Ehri, 2005, s. 141).

Når barna etter hvert begynner å tilegne seg bokstavkunnskap, delvis kan lagre sammenkoblinger mellom skrift og lyd og kan bruke denne kunnskapen til å lese ord, er barna ifølge Ehri (2005, s. 142) i ferd med å bevege seg til neste fase, «the partial alphabetic phase». Barna opplever etter hvert at de visuelle og kontekstuelle signalene de tidligere har benyttet seg av, ikke er nok til å skille mellom de mange ordene de møter, og de trenger derfor en annen strategi for å tilegne seg ord. Barna vil derfor etter hvert se sammenhengen mellom bokstav og lyd på de mest frekvente bokstavene, og kan delvis begynne å bruke denne sammenkoblingen til å huske hvordan de leser ord (Ehri, 2005, s. 143).

I denne fasen leser ikke barna alfabetisk enda, og de har ikke forstått det alfabetiske prinsippet fullt ut. De bruker likevel de bokstavene de kan, og støtter seg også til ordets form og lengde i lesingen av ordet (Rygvoid, 2017, s. 44). For eksempel kan barna kjenne igjen og huske hvordan de uttaler første og siste bokstav i et ord, og dermed «lese» ordet ut fra dette. Bokstaven i midten blir kanskje ikke lest eller til og med oversett, og barna benytter seg bare delvis av sammenkoblingene mellom bokstav og lyd. Dette kan føre til at barna gjetter seg til delene av ordene de ikke kjenner igjen, ved hjelp av visuelle eller kontekstuelle signaler, og det hender derfor at barna gjetter feil eller blander ordet de skal lese med andre ord (Ehri, 2005, s. 145).

Ehri peker på at det er vesentlig å merke seg at lesing i denne fasen er «an imperfect process that occurs among beginners who lack full knowledge of the alphabetic system and phonemic segmentation skill» (Ehri, 2005, s. 145). Barna er i en prosess med å utvikle leseferdighetene sine, og det at barna leser ordene feil, eller gjetter seg til ord som ikke står skrevet, trenger ikke i seg selv å bety at noe er galt eller utviklingen er sen. Det kan derimot være tegn på at barna er i ferd med å lære seg det alfabetiske prinsippet, og er i gang med å utvikle ferdighetene mot en mer alfabetisk lesing.

Når elevene etter hvert oppdager sammenhengen mellom skrevne bokstaver og språklyden de representerer, har barna forstått det alfabetiske prinsippet, og beveger seg inn i «the full alphabetic phase» (Ehri, 2005, s. 146). I denne fasen kan barna benytte seg av sin kunnskap om sammenhengen mellom grafem og fonem til å avkode og lese ord. Avkodingen av ord er ikke lenger delvis slik den var i forrige fase, nå som barna lærer seg fonem-grafem-sammenhengen på stadig flere bokstaver (Ehri, 2005, s. 148). Barna trenger derfor ikke å gjette seg frem til ord ved hjelp av visuelle eller kontekstuelle signaler, slik de i stor grad gjorde i forrige fase, fordi de nå avkoder hver bokstav i ordet.

På grunn av at barna i denne fasen avkoder hver bokstav når de skal lese et ord, kan ikke-lydrette ord bli lest som lydrette ord (Rygvoid, 2017, s. 44). Ord som *jeg*, *deg* og *det* uttales gjerne slik det staves, nettopp fordi barna avkoder hver enkelt bokstav, og ikke har nok kunnskap eller nok fokus på hvordan disse ordene skal leses i den utviklingsfasen de er innenfor akkurat nå. Dette vil imidlertid falle på plass senere i utviklingsløpet (Ehri, 2005, s. 150).

Underveis i «the full alphabetic phase» vil elevene gradvis bevege seg litt og litt inn i neste fase, «the consolidated alphabetic phase» (Ehri, 2005, s. 150). Denne fasen kjennetegnes ved at barna lærer seg å avkode større enheter enn én og én bokstav, og kan dermed utnytte denne kunnskapen til å lese ord i sin helhet (Ehri, 2005, s. 150; Rygvoid, 2017, s. 45). Når barna lærer seg bokstavkombinasjoner slik som bøyningsmorfemer og frekvente stavelser, kan de bruke denne kunnskapen når de skal lese ord, i stedet for å avkode hver enkelt bokstav. For eksempel leses ordet *venninne* lettere som *venn + inne* hvis disse morfemene identifiseres, enn å måtte avkode hver enkelt bokstav (Lyster, 2011, s. 41). På denne måten vil det være færre bestanddeler de må trekke sammen til et meningsbærende ord, og det vil dermed kunne være enklere å lese spesielt lange ord (Ehri, 2005, s. 150).

Ehri (2005, s. 151) peker også på at automatisering og hastighet er to andre vesentlige dimensjoner når det gjelder leseutviklingen. Automatisering handler om å kunne gjenkjenne ord raskt og effektivt uten å måtte avkode ordet del for del, men heller kunne lese ordet med en gang. Dette vil også gjøre at barna leser raskere, når de nå kan lese ord som en helhet, og ikke som bestanddeler de må sette sammen for å få et meningsbærende ord. Det at elevene automatisk kan gjenkjenne ord, gjør også at oppmerksomheten kan flyttes fra selve avkodingen til å forstå hva som blir lest (Ehri, 2005, s. 151).



---

## 2.1.2 Skriveutvikling

For å beskrive hvordan barns staveutvikling vanligvis foregår, velger jeg å ta utgangspunkt i Bear og Templeton (1998) sin fremstilling, som foreslår seks faser for barns staveutvikling. Jeg har valgt å benytte meg av deres modell fordi denne forklarer nøyaktig hvordan barns staveutvikling normalt utvikles, og kommer også med flere gode eksempler på barns staving innenfor hver fase. Jeg synes derfor at denne modellen er en relevant modell å ha kjennskap til når det gjelder barns staveutvikling.

Det første stadiet Bear og Templeton skisserer, kalles og kjennetegnes av «prephonemic spelling», og gjelder både skriblingen til et lite barn, og barnehagebarnets skrivning av tilfeldige bokstaver (Bear & Templeton, 1998, s. 224). Her begynner barna etter hvert å oppdage at det finnes en sammenheng mellom hva de tenker og sier, og det de kan skrive ned. De fleste barn viser mye nysgjerrighet til skrift, og er villige til å «skrive» mye, blant annet ved å skrive, tegne streker eller sirkler, og/eller å herme etter skrift de har sett hos andre. «Stavingen» kan dermed vise seg som en blanding av tegninger, skriblerier og innslag av bokstaver, uten at dette har noen forbindelse med lyd. Barna har ikke lært forbindelsen mellom bokstav og lyd enda, og de får bokstavene eller ordene barna kanskje lærer seg, læres mest som ordbilder (Bear & Templeton, 1998, s. 224).

Det neste stadiet blir kalt «semiphonemic or early letter name spelling» (Bear & Templeton, 1998, s. 226). Disse navnene blir brukt om hverandre, og viser til barnas første kjennskap til forbindelsen mellom lyd og bokstav. I begynnelsen kan man se at barna skriver første bokstav i ordet mens de tror de har skrevet hele ordet, fordi det er denne forbindelsen de først lærer seg (Bear & Templeton, 1998, s. 226). Senere ser vi kanskje at barna bruker den første og den siste bokstaven/lyden for å skrive et ord, for eksempel at ordet *bok* staves *bk*. Barna skriver for det meste konsonanter og utelater vokalene, for eksempel at ordet *kåpe* staves *kp*, fordi de antar at vokallydene de hører er innlemmet i konsonantene, og dermed ikke trenger å skrives. Etter hvert kan barna skrive visse bokstaver og fortelle hvilken lyd disse representerer, og de begynner dermed å lære seg det alfabetiske prinsippet i stavingen (Bear & Templeton, 1998, s. 226).

På det neste stadiet, «letter name spelling», utvider barna sin forståelse for det alfabetiske prinsippet, og de forstår bedre og bedre at hver bokstav representerer en lyd (Bear & Templeton, 1998, s. 227). Der barna i den forrige fasen stavet mest med konsonanter og få

vokaler, begynner de i denne fasen å stave ord med mer bruk av vokaler. De er likevel opptatt av å stave slik de hører ordene, og det kan derfor skje at de ikke finner den riktige bokstaven som kan representere lyden de ønsker å skrive, spesielt i ikke-lydrette ord. Barna løser ofte dette ved å ubevisst velge en bokstav som er nærmest mulig det de hører, og dette kan dermed føre til at ord staves feil (Bear & Templeton, 1998, s. 227). For eksempel at barna ønsker å skrive *mars*, men skriver *mas*. Barna finner ikke rett bokstav for lyden *rs*, og skriver dermed *s* i stedet, da dette er den bokstaven de synes er likest den de hører. Senere på dette stadiet kan de oppdage at ordene som staves feil ikke blir det ordet de ønsker å stave, men et annet ord de kjenner. For eksempel kan barna i et ønske om å stave ordet *skje*, skrive *se*, og bryte ut «Det er jo ikke *skje*, det er *se*!» Dette kan ifølge Bear og Templeton føre til en ubalanse, som er med på å bringe barna inn i det neste stadiet i deres utvikling (1998, s. 227).

I det neste stadiet, «within-word pattern spelling», begynner barna å lære seg at ikke alle ord staves lydrett, og at det ikke nødvendigvis er en like streng forbindelse mellom lyd og bokstav som de tidligere har trodd. Dette gjør at de kan begynne å skrive lengre og mer komplekse stavelsesmønstre, og begynner blant annet å eksperimentere med diftonger og konsonantforbindelser (Bear & Templeton, 1998, s. 227).

Det Bear og Templeton skisserer som det nest siste stadiet, «syllable juncture spelling», representerer de ortografiske strategiene som barna nå begynner å utvikle (Bear & Templeton, 1998, s. 227; Lyster, 2011, s. 55). Innenfor dette stadiet vil barna bli mer oppmerksomme mot dobbelkonsonanter, og hva det er som bestemmer at en stavelse skal skrives med enkelt eller dobbel konsonant (Bear & Templeton, 1998, s. 228). *Matte* staves med dobbel konsonant i midten fordi ordet har kort vokal i første stavelse, mens *mate* har enkel konsonant fordi første stavelse har lang vokal. Når barna forstår dette prinsippet, kan det overføres til en rekke andre ord (Bear & Templeton, 1998, s. 228).

På det siste stadiet, «derivational constancy spelling», begynner barna å forstå de morfologiske prinsippene som styrer språket vårt, og kan benytte seg av denne kunnskapen i stavingen, spesielt i ord med flere stavelser (Bear & Templeton, 1998, s. 228; Lyster, 2011, s. 55). Når barna forstår at ordet *seksten* består av ordene *seks* og *ten* på samme måte som *fem* + *ten* blir *femten*, går barna bort fra en fonologisk stavemåte som *sæisten*, og skriver oftere ordet slik det skal staves (Lyster, 2011, s. 62). På samme måte vil ordet *stygt* sjeldnere staves som *stykt* når barna forstår at det kommer fra rotmorfemet *stygg*. Barna finner altså ut at ord som bygger på hverandre ofte staves likt, til tross for endring i hvordan de uttales (Bear & Templeton, 1998,

---

s. 228). Når barna forstår dette, staves flere og flere ord riktig, og barna er i ferd med å bli gode stavere.

## 2.2 Språklig bevissthet

For å kunne utvikle gode lese- og skriveferdigheter, er det vesentlig at barna er språklig bevisste. Språklig bevissthet dreier seg om å kunne være oppmerksom på språkets form, og å kunne reflektere over og manipulere disse strukturene (Lyster, 2011, s. 90; Rygvold, 2017, s. 39). Bevissthet rundt og kunnskap om prinsippene som styrer skriftspråket vårt har en viktig påvirkning på elevenes mulighet for å lære å lese og skrive. Språklig bevissthet kan knyttes til bevissthet rundt ulike aspekter ved språket, blant annet fonologisk og morfologisk bevissthet. Mangel på slik bevissthet kan være noe av grunnen til at elevene ikke lærer seg å lese og skrive som forventet, og jeg vil derfor redegjøre for disse begrepene i det følgende.

### 2.2.1 Fonologisk bevissthet

Siden tidlig på 1970-tallet har det ifølge Anthony, Driscoll, Phillips og Burgess vært en sterk enighet om at vansker med å bearbeide fonologisk informasjon er en kjernevanske som forklarer mange barns vanskeligheter med å lære å lese (2003, s. 3). Dersom et barn har vansker med å prosessere fonologisk informasjon, er det altså trolig at barnet vil streve med å lære seg å lese på en adekvat måte. En av årsakene til lese- og skrivevansker kan dermed være vansker med å prosessere eller bearbeide fonologisk informasjon (Anthony & Francis, 2005, s. 255).

Begrepet «phonological processing» viser til bruken av fonologisk informasjon i bearbeiding av skriftlig og muntlig språk (Wagner & Torgesen, 1987, s. 192). Innenfor denne ferdigheten har forskere funnet tre delferdigheter. Disse ferdighetene er koblet sammen, og har alle sterk sammenheng med lesetilegnelse (Anthony & Francis, 2005, s. 255). Den første delferdigheten beskrives som «phonological recoding in lexical access» og dreier seg om å kunne kode om skriftlige symboler til lydene de representerer, for å kunne gå fra et skrevet ord til den leksikalske betydningen (Wagner & Torgesen, 1987, s. 192). Det dreier seg om å kunne hente frem «fonologiske koder» fra hukommelsen, kunne koble sammen grafem og fonem, og dermed på en effektiv måte kunne kode om skriftlig tekst til dens betydning (Anthony & Francis, 2005, s. 255).

Den andre delferdigheten, «phonetic recoding in working memory», handler også om å kode om skriftlige symboler til lydene de representeres av, men her for å kunne lagre og effektivt finne frem til ordene og dets betydning i arbeidsminnet (Wagner & Torgesen, 1987, s. 192). På denne måten blir de skriftlige ordene og dets betydning lagret i hukommelsen, og vil slik jeg forstår det raskere kunne hentes frem neste gang barna støter på disse ordene.

Den tredje delferdigheten, «phonological awareness», er den ferdigheten som ifølge Anthony og Francis er sterkest knyttet til literacy og det å lære å lese (2005, s. 255). «Phonological awareness» eller fonologisk bevissthet er bevissthet om språkets lydstruktur, og dreier seg om personers evne til å gjenkjenne, plukke ut og manipulere lydene i språket (Anthony & Francis, 2005, s. 256; Wagner & Torgesen, 1987, s. 192).

Utviklingen av fonologisk bevissthet kan beskrives langs en skala fra en grunnleggende bevissthet for større fonologiske enheter som ord og stavelser, til en dyp bevissthet for små fonologiske enheter som fonemer (Stanovich, 1992, her referert i Anthony et al., 2003, s. 4). Det er kontinuitet mellom de lavere og høyere trinnene i utviklingen, hvor de første, begynnende trinnene legger grunnlaget for mer avansert eller dypere fonologisk bevissthet på de senere trinnene (Anthony et al., 2003, s. 4).

Det er vist at noen fonologiske ferdigheter utvikles tidligere enn andre. For det første blir barna mer og mer bevisste mindre deler av ord underveis i utviklingen. I tidlige stadier i utviklingen blir barna bevisste større fonologiske enheter som ord, stavelser og rim (Anthony et al., 2003, s. 4; Anthony & Francis, 2005, s. 256). Eksempler på øvelser for å måle fonologisk bevissthet på dette stadiet kan være å finne rimord («Hva rimer på *katt*?»), vurdere om to ord rimer eller ikke («Rimer *hus* på *mus*?»), finne ord som skiller seg ut («Hvilket ord passer ikke inn: *hus*, *mus*, *hatt*») og å arbeide med stavelser, slik som å finne stavelser («Kan du si hver stavelse i *blyant*?»), ta vekk stavelser og finne hva som blir igjen («Hva blir igjen av ordet *kule* dersom vi fjerner *ku*?») og å klappe stavelser (Castles & Coltheart, 2004, s. 79; Lyster, 2011, s. 123-124, 158).

På senere stadier i utviklingen viser fonologisk bevissthet seg ved at barna kan manipulere mindre enheter i ord, slik som fonemer (Anthony et al., 2003, s. 4; Anthony & Francis, 2005, s. 256). Eksempler på øvelser for å måle fonologisk bevissthet her kan være å finne første-, siste- eller midtlyden i et ord («Hvilken lyd er først i ordet *kopp*?», «Hvilken lyd er til slutt i ordet *mus*?», «Hvilken lyd er i midten i ordet *bil*?»), finne ord som starter på en valgt bokstav

---

(«Hvilke ord starter på bokstaven *T*?»), ta bort lyder i ord («Hva blir igjen av ordet *ris* hvis du tar bort *r*-lyden?»), trekke sammen lyder («Hva slags ord blir *b-i-l*?») og å finne lyder i ord («Hvilke lyder finnes i ordet *mus*?») (Castles & Coltheart, 2004, s. 79; Lyster, 2011, s. 124-125, 159-160).

Barna lærer altså å manipulere større enheter før mindre enheter, og etter hvert som barna utvikler fonologisk bevissthet, gjør dette dem i stand til å mestre flere og mer komplekse handlinger i språket (Anthony et al., 2003, s. 8).

Fonologisk bevissthet utvikles normalt raskt når lese- og skriveopplæringen begynner (Anthony & Francis, 2005, s. 257). Etter hvert som barna får tilgang til og erfaringer med skrevet tekst, vil dette påvirke barnas fonologiske bevissthet, og spesielt bevisstheten rundt fonemene (Anthony & Francis, 2005, s. 257). Å lære å skrive bokstaver og koble disse til lydene de representerer gir en unik tilgang til fonemene, og dette vil dermed gjøre det lettere å oppdage og manipulere fonemer senere.

### 2.2.2 Morfologisk bevissthet

Det er også vist at barnas utvikling av morfologisk bevissthet kan ha betydning for deres lesetilegnelse (Carlisle & Nomanbhoy, 1993, s. 177). Morfologisk bevissthet kan defineres som en bevissthet rundt morfologiske enheter i språket, og evnen til å reflektere rundt og manipulere denne strukturen (Carlisle, 1995, her referert i Wolter, Wood & D'zatko, 2009, s. 286). For eksempel forstår et barn som har utviklet morfologisk bevissthet at ordet *biler* består av to meningsfulle enheter, rotmorfemet *bil*, og bøyningsmorfemet *-er* (Wolter et al., 2009, s. 286).

Lyster (2011) har innenfor det morfologiske bevissthetsarbeidet beskrevet forslag til aktiviteter som kan styrke elevenes morfologiske bevissthet. En viktig del kan være å jobbe med sammensatte ord. Her kan man ta utgangspunkt i et sammensatt ord, for eksempel  *fotball*, og samtale rundt dette. Hva betyr ordet? Hvilke to ord er det satt sammen av? Hva blir igjen dersom vi fjerner *fot*, hva blir igjen dersom vi fjerner *ball*? Hva skjer om vi bytter plass på ordene, er *ballfot* et ord, hva betyr det? (Lyster, 2011, s. 127). Elevene kan også få i oppgave å finne flest mulig sammensatte ord, eller lage sammensatte ord som skal inneholde for eksempel ordet *sko* eller *tur*.

Det er også nyttig å jobbe med forstavelser, endelser og grammatiske elementer, slik at elevene får innsikt i reglene for dette. For eksempel er det lurt å arbeide med forstavelser som *mis-* og *u-*, og snakke om hva som skjer med ordene dersom disse dukker opp (Lyster, 2011, s. 127). Hva er forskjellen på å *forstå* og å *misforstå*? Elevene kan også se om de finner flere eksempler på ord som forandrer mening dersom slike forstavelser legges til ordet. Når det gjelder kunnskap om grammatiske elementer kan man sammen med elevene finne forskjellen på ordene *hund* og *hunder*, *glad* og *glade*, *kort* og *kortest* og så videre. På denne måten kan barna få kunnskap om betydningen av grammatiske elementer som *-er* og *-est* og hva som «skjer» med ordene når disse elementene legges til (Lyster, 2011, s. 128-129). Dette kan være en fin mulighet for at elevene skal kunne oppøve sin morfologiske bevissthet.

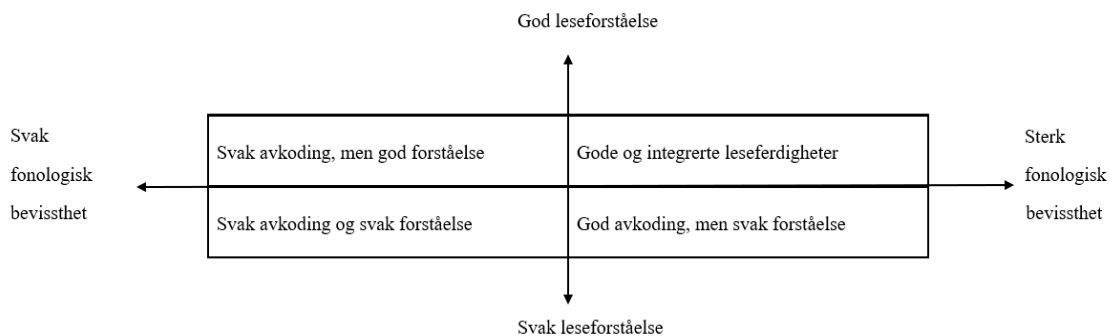
Barnas utvikling av morfologisk bevissthet bygger på den fonologiske bevisstheten, men er også relatert til andre aspekter av språklig kunnskap som er viktig for barns økte bevissthet rundt språket, slik som semantikk og syntaks (Carlisle & Nomanbhoy, 1993, s. 177). Viktigheten av å ha utviklet morfologisk bevissthet øker etter hvert som barna blir eldre og møter stadig mer komplekse ord som bygger på flere morfologiske enheter (Wolter et al., 2009, s. 286). Kunnskap om morfologiske enheter kan i lesing av komplekse ord og stavelsesstrukturer lette lesingen. Barna kan utnytte kunnskapen om morfologiske enheter når de skal lese, og dermed lene seg på dette i lesingen av lange og komplekse ord (Ehri, 2005, s. 150). Dermed kan morfologisk bevissthet også være med på å påvirke elevens utvikling av lese- og skriveferdigheter.

## 2.3 Lese- og skrivevansker

Lyster (2019, s. 16) trekker frem en definisjon på lese- og skrivevansker som sier at «et 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 det har fått». Barnets ferdigheter innen lesing og skriving bør altså vurderes ut fra forventet utvikling, og sees i sammenheng med den undervisningen og opplæringen som har blitt gitt innenfor ferdighetene lesing og skriving. I tillegg peker Rygvold (2017, s. 52) på at dersom lese- og skrivevanskene skal kategoriseres som et problem, må eleven streve med lesing og skriving over lengre tid. Dersom eleven ikke utvikler ferdigheter innen lesing og skriving på linje med det som er forventet, og ut fra opplæringen som er gitt, og eleven sliter med dette over lengre tid, kan en altså si at en elev har en lese- og/eller skrivevanske.

### 2.3.1 Lesevansker

Vigdis Refsahl har etter Snowling sine beskrivelser laget en modell som viser ulike typer lesevansker (2012, s. 37). Fonologiske ferdigheter er en vesentlig komponent for å lære å lese, og elevens fonologiske bevissthet har derfor påvirkning på leseutviklingen (Anthony et al., 2003; Anthony & Francis, 2005; Hulme & Snowling, 2009; Wagner & Torgesen, 1987). Barnas evne til å bearbeide fonologisk informasjon er derfor ført inn i modellen som en horisontal linje fra svak fonologisk bevissthet på venstre side, til sterk fonologisk bevissthet på høyre side. Inn i samme modell er det også en vertikal linje, som står for elevens forståelse. Skalaen går fra nederst til øverst og står for henholdsvis dårlig og god forståelse av språk og tekst. Elevene kan plasseres langs denne vertikale linja i forhold til hvordan de forstår det de leser (Refsahl, 2012, s. 37).



#### Figur 1: Inndeling av leseferdigheter

Bearbeidet fra *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne* (s. 37), av V. Refsahl, 2012, Cappelen Damm Akademisk

Til sammen danner denne modellen fire felt, avskåret fra en horisontal linje for fonologisk bevissthet, og en vertikal linje for leseforståelse. Lesere kan dermed plasseres inn i denne modellen ut fra deres fonologiske bevissthet og deres forståelse av tekst og språk. Tre av feltene som dannes innebærer en type lesevanske, mens det fjerde feltet, øverst til høyre, betyr at leseren har gode fonologiske bearbeidingssevner og god leseforståelse. Det betyr at lesere som plasseres innenfor dette feltet har adekvate leseferdigheter og ingen betydelige lesevansker. Tilbake står tre felter som innebærer en lesevanske, og Refsahl skiller derfor mellom tre hovedkategorier av lesevansker (2012, s. 37-38).

I den første kategorien tilhører de elevene som har svake fonologiske ferdigheter, men god leseforståelse. Disse elevene sliter med fonologi og avkoding, og avkodingen er det som skaper problemer i lesingen. De forstår imidlertid innholdet i tekster godt, for eksempel dersom teksten blir lest opp for dem. Disse vanskene blir gjerne kalt avkodingsvansker.

Ifølge Refsahl (2012, s. 39) kan avkodingsvansker arte seg på forskjellige måter, ofte «avhengig av *når problemene oppsto første gang, og hvordan de ble forsøkt løst*». Dette har tilknytning til de ulike fasene i leseutviklingen. I hver fase er elevene avhengig av å oppnå nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å nå neste fase, og i hver fase kan det dermed oppstå problemer med å lykkes (Spear-Swerling & Sternberg, 1994, her referert i Refsahl, 2012, s. 41). Elevene kan dermed avspore fra utviklingen, og det kan være vanskelig å finne tilbake igjen. Dersom strategiene det var normalt å benytte seg av i de første fasene, for eksempel å lese ved hjelp av visuelle og kontekstuelle signaler, blir benyttet av eldre elever, kan det være grunn til å tro at dette skyldes «en tidlig avsporing fra den aller første leseopplæringen» (Refsahl, 2012, s. 41).

Eksempler på dette kan være elever som fortsatt er avhengige av å gjenkjenne og pugge ord visuelt, for eksempel ved å måle ordene med linjal. Det er også svært vanlig at elever med avkodingsvansker gjetter seg frem til ord, kanskje ved å avkode et par av de første bokstavene og så gjette seg til resten ut fra lengde og ordforråd (Refsahl, 2012, s. 43). Lite hensiktsmessige lesestrategier som gjør lesingen forsinket kan også være tegn på avkodingsvansker (Refsahl, 2012, s. 42).

Den andre hovedkategorien lesevansker gjelder de elevene som har sterk fonologisk bevissthet, men dårlig leseforståelse. Disse elevene har ikke nevneverdige problemer med selve avkodingen, men vanskeligheter med å forstå det de leser. Disse vanskene kalles gjerne forståelsesvansker eller leseforståelsesvansker (Lyster, 2019, s. 27; Refsahl, 2012, s. 47). Noen ganger kan leseforståelsesvansker komme som følge av dårlige avkodingsferdigheter, som Refsahl (2012, s. 38) skildrer som den tredje hovedkategorien lesevansker. Disse elevene sliter både med svak fonologisk bevissthet og svake leseforståelsesevner, og språket byr derfor på flere utfordringer på samme tid, ofte som følge av hverandre (Refsahl, 2012, s. 38).

Leseforståelsesvansker kan for andre elever være en primærvanske (Lyster, 2019, s. 27). Elever med svak språkforståelse, for eksempel med lite ordforråd, er spesielt utsatt for å streve med å forstå det de leser (Lyster, 2019, s. 27; Refsahl, 2012, s. 47). Dersom elevene har få



---

kunnskaper om det de leser, eller svake tekstkunnskaper, kan dette også ha innvirkning på elevens leseforståelse. Uheldig bruk av lesestrategier og lav lesemotivasjon kan også være faktorer som spiller inn på leseforståelsen (Refsahl, 2012, s. 51, 53). Det kan dermed være flere medvirkende årsaker til at elevene har leseforståelsesvansker.

### 2.3.2 Skrivevansker

Elevenes skrivevansker kan også, i likhet med lesevansker, vise seg på ulike måter. For elever med skrivevansker kan det være rettskrivingen som er det vanskelige, men det kan også handle om vansker med tekstskaping (Refsahl, 2012, s. 45; Rygvold, 2017, s. 51-52). Dersom elever har vansker med rettskrivingen, og strever med å stave ord korrekt, kan det sies at elevene har stavevansker (Refsahl, 2012, s. 45). En av de vanligste feilene hos elever med slike vansker, er at ord staves lydrett, slik at *jeg* blir *jæi*, *kopp* blir *kåp*, eller *igjen* blir *ijen* (Rygvold, 2017, s. 51). Dette kan ha sammenheng med elevens fonologiske bevissthet og elevens leseferdighet. Dersom elevene ikke har lært seg å lese ortografisk, vil det også være vanskelig å stave ordene rett (Refsahl, 2012, s. 45).

Andre skrivevansker kan dreie seg om vansker med å produsere skrevet tekst, og dette kan ofte ha sammenheng med elevenes manglende rettskrivingsferdigheter (Rygvold, 2017, s. 52). Dersom elevene har vansker med å stave ord korrekt, kan dette komme i veien for elevenes tekstskaping og selvstendige skriving, og kan dermed føre til at elevene får utfordringer med å formidle noe skriftlig (Lyster, 2019, s. 31; Rygvold, 2017, s. 52). Det kan dermed være flere sider ved elevenes skriving som gjør at det kategoriseres som skrivevansker.

### 2.3.3 Dysleksi

Dysleksi er et velbenyttet begrep for å forklare individers vanskeligheter med å lese og skrive, både nasjonalt og internasjonalt (Dysleksi Norge, 2017; Høien & Lundberg, 2012; Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003; Rose, 2009). Ulike forskere definerer begrepet på noe ulik måte, selv om de i all hovedsak er enige om elementer som bør inngå i definisjonen. For eksempel har Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003) sin definisjon ofte blitt vist til:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the

phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. (s. 2)

Definisjonen av dysleksi slik den kommer frem i Rose-rapporten blir også ofte brukt:

Dyslexia is a learning difficulty that primarily affects the skills involved in accurate and fluent word reading and spelling. Characteristic features of dyslexia are difficulties in phonological awareness, verbal memory and verbal processing speed. Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities. (Rose, 2009, s. 9)

Disse definisjonene inneholder mange av de elementene som ulike forskere og ulike definisjoner synes å mene det er viktig å ha med. Dysleksi er i hovedsak en spesifikk lærevanske som ikke har sammenheng med elevenes øvrige kognitive ferdigheter. Vanskene viser seg oftest som vanskeligheter med nøyaktig og flytende ordavkoding og svak rettskriving, i tillegg til svak fonologisk bevissthet. I tillegg er det også stor enighet om at dysleksi ofte skyldes en svikt i det fonologiske systemet, samt at dysleksi kan være genetisk betinget og dermed arvelig.

Det er flere tegn på elevens lesing og skriving som kan indikere dysleksi, blant annet de som kommer frem i definisjonene. Det er likevel viktig å få frem at ulike kjennetegn på dysleksi endrer seg med barnas alder og utvikling (Dysleksi Norge, 2017, s. 21). Barnehagebarn, elever på småtrinnet, mellomtrinnet, videregående og voksne er i forskjellige stadier i lese- og skriveutviklingen sin, og vil dermed vise ulike kjennetegn på dysleksi. Jeg vil her ta for meg mulige indikatorer på dysleksi i den begynnende skriftspråkutviklingen.

Dysleksi Norge (2017, s. 25) peker på at mulige indikatorer på dysleksi hos barn på 1.-3. trinn kan være elever som har vanskeligheter med å automatisere koblingen mellom grafem og fonem. Dette kan dreie seg om at elevene sliter med å huske bokstavene, eller at de bruker lang tid på å se sammenhengen og koble bokstavens navn, form og lyd (Aas, 2021, s. 17). Svak fonologisk bevissthet er også en viktig indikasjon på dysleksi (Dysleksi Norge, 2017, s. 25; Aas, 2021, s. 17). Dette kan være at eleven sliter med å finne ord som rimer, både ved å høre og ved å lage egne rim, at de strever med å dele opp ord i stavelser, eller at de strever med å finne første-, siste- og midtlyden i et ord (Aas, 2021, s. 17).

En annen indikasjon kan være at barna ikke kjenner igjen høyfrekvente ord som *ja, nei, ikke* og *jeg* (Dysleksi Norge, 2017, s. 25). Det betyr at disse ordene ikke er automatisert, og at

---

elevene må bruke tid på å avkode, noe som vil medføre lav fart på lesinga (Aas, 2021, s. 17). Dette kan også ha sammenheng med at elevene har vansker med fonologisk lesing. Eleven bruker tid til å gjøre om bokstaver til ord når han eller hun skal lese, og knekker derfor lesekode sent (Dysleksi Norge, 2017, s. 25; Aas, 2021, s. 17).

Det er også noen vesentlige indikatorer på dysleksi som kan vise seg i elevenes staving. Det første er om eleven skriver sakte (Dysleksi Norge, 2017, s. 25). Eleven kan ha vanskeligheter med å koble grafem og fonem, og vil dermed bruke tid på dette når de skal stave. En annen indikator er om elevene staver lydrett. Dette er vanlig i starten av skriveutviklingen, men etter hvert skal elevene kunne mestre dette. Dyslektikere sliter gjerne videre med dette, og dersom elevene fortsatt staver ord slik de uttales, kan dette være en indikator på dysleksi (Aas, 2021, s. 17). At elevene blander små og store bokstaver når de skriver kan også være tegn på dysleksi. I tillegg peker Aas (2021, s. 17) på at det kan være viktig å være observant på elever som viser motvilje eller manglende interesse for lese- og skriveaktiviteter.

#### **2.3.4 Årsaksforhold**

Det kan være flere årsaker til at barnas lesing og skriving ikke utvikles slik man forventer ut fra barnas alderstrinn. I noen av disse tilfellene kan vanskene «relateres til barnets «iboende» faktorer» (Lyster, 2011, s. 143). Ulike synsproblemer eller hørselsproblemer som har påvirkning på språkutviklingen kan være eksempler, i tillegg til oppmerksomhets- og atferdsproblemer (Lyster, 2019, s. 16). Slike forhold kan få følger for elevenes lese- og skriveutvikling, og være årsak til elevenes lese- og skrivevansker.

Lese- og skrivevanskene kan også i noen tilfeller skyldes en generell kognitiv utviklingsvikt som forårsaker at en elev får problemer på flere områder (Lyster, 2011, s. 143). Dette medfører en generell forsinkelse på mange utviklingsområder, blant annet lese- og skriveutviklingen. Elevenes lese- og skriveferdigheter kan dermed ikke knyttes til spesifikke problemer, men er i takt med elevens generelle kognitive utvikling. Vanskene som viser seg i lesing og skriving på grunn av en slik generell utviklingsvikt kalles gjerne generelle lese- og skrivevansker (Lyster, 2011, s. 143, 146-147). I slike tilfeller er leseutviklingen i samsvar med barnets forutsetninger, og er dermed ikke like bekymringsfull (Lyster, 2019, s. 16).

I andre tilfeller knyttes elevenes vansker innen lesing og skriving til problemer innenfor begrensede kognitive områder (Lyster, 2011, s. 143). Elevenes utvikling på ett eller noen få områder er i utakt med utviklingen på andre områder, og kommer ikke som følge av annen

generell svikt. Vansker med lesing og skriving på grunn av dette blir gjerne betegnet som spesifikke lese- og skrivevansker (Lyster, 2011, s. 143). Her viser elevene vansker med lesing og/eller skriving, mens de andre ferdighetene utvikles i takt med det som er forventet for alderen (Lyster, 2019, s. 17).

I tillegg vil det miljøet eleven er en del av, både hjemme og på skolen, på ulike måter påvirke elevens skriftspråkgrunnlag (Lyster, 2011, s. 143). Dette grunnlaget vil igjen kunne påvirke elevenes lese- og skriveutvikling. Det skal ifølge Lyster (2011, s. 144) mye til for at sosiale og miljømessige forhold alene hemmer lese- og skriveutviklingen. Et sammenfall mellom for eksempel svak fonologisk bevissthet og et lite stimulerende hjemmemiljø kan derimot få følger for utviklingen. I dag er det dermed et rådende syn at lese- og skrivevansker sjeldent kan knyttes til én enkelt årsak, men at et så sammensatt problem også vil ha sammensatte årsaker (Rygvold, 2017, s. 42).

## 2.4 Å oppdage lese- og skrivevansker

I Opplæringsloven (1998, §1-4) står det følgende:

På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning.

Skolen har altså plikt til å sette inn tiltak og tilpasninger for elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning. Men, for at disse elevene skal få den hjelpen de trenger og har krav på, må skolen først identifisere hvilke elever som står i fare for å henge etter i lesing og skriving.

Åsne Midtbø Aas, som arbeider som pedagogisk rådgiver i Dysleksi Norge, og dermed har «blitt godt kjent med læreres, skolers, elevs og foresattes opplevelser knyttet til lese- og skrivevansker generelt og dysleksi spesielt» (Aas, 2021, s. 7), ser at skolene velger ulike tilnærminger i arbeidet med å oppdage lese- og skrivevansker. Aas skildrer to ulike strategier, som hun peker på har mange varianter, men som hun hovedsakelig skiller som en passiv og en aktiv strategi (Aas, 2021, s. 38).

---

Den passive strategien benyttes av det Aas kaller «vente og se»-skolene (2021, s. 38). Dette er skoler og lærere som kanskje observerer at de har elever som sliter med å lese og skrive, men som ser ut til å tenke at vanskene vil gå over eller gå seg til. Tiltak settes inn sent, eller kanskje ikke i det hele tatt, og uten at skolen vet nok om hvorfor eleven strever. Enda verre kan det utvikle seg om en møtes av en PP-tjeneste som praktiserer samme «vent og se»-holdning, hvor man kan få beskjed om at det er for tidlig å kartlegge og diagnostisere lese- og skrivevansker. Uansett er resultatet at skolen passiveres og at viktige tiltak uteblir (Aas, 2021, s. 38).

I andre enden av skalaen er skolene som fremmer en aktiv strategi. Disse «fange opp»-skolene har mye kompetanse om lese- og skrivevansker, har en felles strategi, og jobber systematisk for å avdekke lese- og skrivevansker (Aas, 2021, s. 38). Disse skolene ønsker å finne elevene som strever så tidlig som mulig, slik at gode tiltak kan settes inn. For slike skoler er «tidlig innsats» et viktig fenomen, som de arbeider for å få til.

### **2.4.1 Tidlig innsats**

Ifølge Opplæringsloven har alle lærere plikt til å sørge for at alle elever skal oppnå forventet progresjon innen ferdighetene lesing og skriving, og dermed må elevene få den hjelpen og tilretteleggingen som trengs for å ikke bli hengende etter i lesing og skriving (Opplæringslova, 1998, §1-4). Dette innebærer at lærere har en plikt til å handle når de får mistanke om elever som strever med å utvikle adekvate lese- og skriveferdigheter. I dette ligger det altså at lærerne ikke skal vente å se om det bedrer seg senere, men at de så tidlig som mulig skal melde fra ved bekymring (Aas, 2021, s. 39).

Ut fra dette har begrepet om tidlig innsats vokst frem. I St.meld. nr. 16 ((2006-2007), s. 10) kommer det frem at utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov slik at opplæringen kan tilrettelegges må forbedres, og her trekkes det frem at tidlig innsats er en viktig faktor for å oppnå dette. Tidlig innsats skal derfor ha høy prioritet i skolen. Hensikten er at elevene så tidlig som mulig skal inkluderes og komme inn i gode læringsprosesser, og på denne måten skal skolen skape muligheter for alle (Tøsse, 2014, s. 44).

Tidlig innsats innebærer og må forstås ut fra to forskjellige grunnlag. På den ene siden menes forsterket innsats på et tidlig tidspunkt i barnas liv, som i skolen vil dreie seg om en generell tilrettelegging i undervisningen (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 10; Tøsse, 2014, s. 50). Dette

handler blant annet om å motvirke barrierer som har negativ påvirkning på læring, slik at elevene skal kunne oppnå læringsutbyttet ut fra sine forutsetninger.

På den andre siden innebærer tidlig innsats «tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes», uansett om det avdekkes i barnehage, i grunnskolen eller senere (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 10). Det vil si at problemer som oppstår i forbindelse med læring skal tas fatt i så raskt som mulig, og at individene skal få hjelp så snart problemet avdekkes (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 9, 33). Det dreier seg altså også om å oppdage barn som strever med læring og som ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Tøsse, 2014, s. 50). For å få til dette må det legges vekt på kartlegging av barn med ikke-tilfredsstillende læringsutbytte, og det må settes i gang tiltak og tilrettelegginger med en gang behovet dukker opp.

### **2.4.2 Kartlegging**

Å kartlegge betyr å «finne ut», og kan brukes som et samlebegrep på ulike typer undersøkelser og tester, slik som observasjon, screening, systematisk kartlegging og diagnostisering (Dysleksi Norge, 2017, s. 12; Aas, 2021, s. 41). Det er viktig å kartlegge for å fange opp de elevene som kan trenge ekstra hjelp, og sørge for at vanskene oppdages, utredes og diagnostiseres, slik at egnede og presise tiltak kan settes inn (Dysleksi Norge, 2017, s. 22, 24). Man bør kartlegge på ulike måter for å fange opp elever som sliter med lesing og skriving, og det er mulig å skille mellom formell og uformell kartlegging (Aas, 2021, s. 39).

Den uformelle kartleggingen er en del av den daglige undervisningen av elevene. Dette kan være lærerens «magefølelse», noe læreren merker seg i observasjon eller samhandling med elevene, som gir mistanke om at det kan være snakk om en lese- og/eller skrivevanske (Aas, 2021, s. 39). Dette kan for eksempel dreie seg om elevens interesse for eller motstand mot lese- og skriveaktiviteter, barnas fonologiske bevissthet og bokstavkunnskap, og hvordan kvaliteten på lesingen og skrivingen er (Aas, 2021, s. 39-46). I tillegg kan det være nyttig å ha en samtale med foreldrene om hvordan de opplever dette hos barna, samt å spørre om det er lese- og skrivevansker i familien.

Den formelle kartleggingen er nødvendig kartlegging for å finne barna som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker, slik at disse elevene kan få den hjelpen og tilretteleggingen de trenger. Den formelle kartleggingen gjennomføres gjerne i perioder, og screening, systematisk kartlegging og diagnostisering kan være eksempler på dette (Dysleksi Norge, 2017, s. 12; Aas, 2021, s. 39).

---

Screening blir gjerne brukt på store grupper, slik som hele skoleklasser, og er en test som identifiserer elever som scorer under kritisk grense (Aas, 2021, s. 41). Screeningen måler en ferdighet, og måler når elevene scorer under det som er forventet at de skal kunne. Den sier derimot ikke noe om årsaken til resultatet eller hvilke andre ferdigheter som kan påvirke resultatet (Dysleksi Norge, 2017, s. 12; Aas, 2021, s. 41). Det er derfor viktig å være klar over disse begrensningene.

Systematisk kartlegging er mer grundig, og kan avdekke svikt i delferdigheter (Dysleksi Norge, 2017, s. 12). Slik systematisk kartlegging gjøres ved hjelp av et ferdig utarbeidet kartleggingsverktøy, og er helt nødvendig for å finne de barna som er i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker (Aas, 2021, s. 41).

Diagnostisering innebærer «en omfattende kartlegging av elevens funksjonsnivå sett mot kriteriene for diagnosen» (Dysleksi Norge, 2017, s. 12). Dette gjennomføres ved mistanke om en diagnose, hvor målet er å finne ut om en elev har for eksempel dysleksi (Aas, 2021, s. 42). Diagnostiseringen gjøres ved hjelp av standardiserte tester, og gjennomføres av en kvalifisert fagperson. I slike tilfeller må en ha god kunnskap rundt elevens totale opplærings situasjon, og andre faktorer som kan ha negativ påvirkning på utviklingen må være eliminert (Dysleksi Norge, 2017, s. 24).

## 2.5 Undervisning av elever med lese- og skrivevansker

Lesing og skriving er to viktige ferdigheter i dagens skole-, jobb- og samfunns liv. Vansker på disse områdene kan dermed ha mye å si for elevers mulighet til å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Det er derfor vesentlig for alle elever, men spesielt for elever med lese- og skrivevansker, at undervisningen legges til rette slik at konsekvensene lese- og skrivevansker kan få for læring og utvikling blir minst mulig (Rygvoid, 2017, s. 57).

Tiltakene som settes inn for elever med lese- og skrivevansker kan gjennomføres på ulike måter. De kan være generelle tiltak som gjennomføres for alle elever i klassen, eller de kan være rettet mot risikoelever eller elever med lese- og skrivevansker (Rygvoid, 2017, s. 56). I dette delkapittelet vil jeg først presentere noen grunnleggende pedagogiske retningslinjer som kommer alle elever til gode, og kanskje spesielt elever med lese- og skrivevansker. Deretter vil jeg si noe om anbefalte tiltak direkte rettet mot elever med lese- og skrivevansker.

De ulike pedagogiske retningslinjene og tiltakene som beskrives er ikke nødvendigvis like strengt adskilt som en slik inndeling kan indikere, men kan og bør gå inn i hverandre. Anbefalte tiltak for elever med lese- og skrivevansker kan godt benyttes i hel klasse som en styrking for alle elevers lese- og skriveutvikling, og de generelle retningslinjene som bør gjelde for all undervisning kan godt brukes som ekstra tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker. Jeg har likevel valgt å behandle disse to typene tiltak hver for seg for å få frem at elever med lese- og skrivevansker kan ha godt utbytte av tilrettelegginger som blir gjort i hel klasse, samtidig som de vil være avhengige av tiltak som er spesifikt rettet mot eleven som strever.

### **2.5.1 Pedagogiske retningslinjer som kommer alle elever til gode**

Både Dysleksi Norge (2017) og Refsahl (2012) peker på at det kan være gunstig å tenke gjennom noen allmenne pedagogiske prinsipper som ligger til grunn for god undervisning. Slike pedagogiske retningslinjer som er nyttig for alle elever, er spesielt viktige for elever med ulike vansker, for eksempel elever med lese- og skrivevansker (Dysleksi Norge, 2017, s. 31). Jeg vil derfor i det følgende presentere noen slike retningslinjer: Godt læringsmiljø og gode relasjoner, variasjon i undervisningen og fokus på motivasjon og mestring.

Et første viktig tiltak er å arbeide for et godt læringsmiljø og gode relasjoner. Det å sikre en trygg og forutsigbar læringssituasjon for alle elever er en viktig forutsetning for faglig og sosial utvikling (Dysleksi Norge, 2017, s. 32; Refsahl, 2012, s. 75). Det er ulike faktorer som påvirker hvorvidt et læringsmiljø er godt eller mindre godt, men samspillet mellom læreren og elevene er kanskje en av de viktigste faktorene. Det er derfor avgjørende at samspillet og relasjonene som skapes er positivt. Et slikt godt læringsmiljø er selvfølgelig viktig for alle, men for elever med lese- og skrivevansker er trygge omgivelser og gode relasjoner ekstra viktig (Dysleksi Norge, 2017, s. 32). Det er derfor vesentlig for elevers læringsutbytte at lærerne legger ned en grundig innsats for å skape et godt læringsmiljø i klassen med gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene.

Variasjon i undervisningen vil også være et hensiktsmessig tiltak. Når elevene skal lære noe nytt, kan lærerens variasjon i undervisningsmåter og -metoder være nyttig for elevenes læringsutbytte. Den som skal tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter kan ha nytte av at lærestoffet blir presentert på ulike måter, slik at eleven får flere muligheter til å lære. Det er også lettere å treffe flere elever når undervisningsøktene er varierte. Aller best er det at elevene



---

selv får utforske og oppdage hvordan ting er eller skal gjøres, i stedet for å bare få dette fortalt (Refsahl, 2012, s. 77).

Det vil være positivt dersom læreren legger opp til aktiviteter hvor flere sanser blir tatt i bruk. Dette kan omfatte metoder som bygger på samhandling mellom det auditive, visuelle, taktile og kinestetiske (Høien & Lundberg, 2012, s. 253). Dette kan for eksempel dreie seg om å spore skrift, der både den visuelle, taktile og kinestetiske sansen er i bruk. Barn kan lære mye av å benytte seg av ulike sansekanaler, og dette har vist seg å ha effekt i opplæringen, og også som hjelp til elever med lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012, s. 253).

Elevenes motivasjon og opplevelse av mestring kan også være viktige faktorer for elevenes læring og utvikling. Ofte kan lesing og skriving assosieres med øving og plikt, noe «jeg bare må gjøre». Dersom man har fokus på opplevelse, underholdning og glede, samt elevenes interesser og forutsetninger, kan dette heller vris om til å bli noe elevene har lyst til å gjøre (Rygvold, 2017, s. 57). Dette bidrar til økt leselyst og skriveglede, noe som vil være en viktig pådriver for at elevene skal få den nødvendige mengdetreningen for å bli gode lesere og skrivere.

God struktur på undervisningsøkta, godt læringsmiljø, varierte arbeidsmetoder og en opplevelse av at undervisningen er tilpasset sine forutsetninger, er også forhold som kan påvirke elevenes motivasjon. Dersom elevene opplever en lærer som ikke bare peker på elevens svakheter, men som har tro på elevens styrker, og anerkjenner fremgang og mestring, kan eleven oppleve å bli mer motivert (Rygvold, 2017, s. 57). Det er i alle fall viktig å hindre at eventuelle vansker med lesing og skriving fører til at eleven mister troen på seg selv, mister motivasjon og gir opp (Lyster, 2011, s. 26-27).

### **2.5.2 Spesifikke tiltak for elever med lese- og skrivevansker**

Oppfølgingen og tilretteleggingen for elever med lese- og skrivevansker følger ikke én oppskrift, og det er ikke mulig å finne én spesiell metode som fungerer for alle elever med lese- og skrivevansker (Dysleksi Norge, 2017, s. 29). Det er likevel noen tiltak som med stor sannsynlighet vil fungere for et flertall av elevene.

Dysleksi Norge peker på at det kan være nyttig å «skille mellom tiltak som er riktige for eleven uavhengig av om en diagnose er avklart, og tiltak som først er relevante når en diagnose er stilt» (Dysleksi Norge, 2017, s. 28). Man skal ikke måtte vente på en diagnose før tilpassede

tiltak iverksettes. Dersom eleven har tydelige vansker innenfor lesing og skriving, skal tiltak som har til hensikt å støtte eleven settes i gang så fort som mulig, uavhengig om en diagnose er bekreftet eller ikke (Dysleksi Norge, 2017, s. 28). Å få tilrettelagt undervisningen ut fra sine forutsetninger er noe alle elever har rett til, og krever ingen diagnose. Derimot blir kompensierende tiltak i form av datahjelpemidler, lydbøker og tilrettede prøver og eksamener først iverksatt etter at eleven har fått en diagnose (Dysleksi Norge, 2017, s. 28).

I det følgende vil jeg presentere noen tiltak som kan rettes spesielt mot elever med lese- og skrivevansker, i tillegg til faktorer ved undervisningen som kan påvirke elevene med lese- og skrivevansker. Faktorene og tiltakene jeg vil presentere er lærerens kunnskap og holdninger, undervisning som bygger på grundig utredning og diagnostisering, fonologisk bevissthetsarbeid, morfologisk bevissthetsarbeid, samarbeid på trinnet, kompensierende hjelpemidler og evaluering av tiltak.

Lyster peker på at «lærerens forståelse og innsikt [er] det første, viktige skritt i den prosessen med tiltak som bør settes i verk når vanskene kommer til syne» (2011, s. 142). Læreren bør vise forståelse for at eleven strever, slik at eleven ikke føler at han blir overlatt til seg selv. Positive tilbakemeldinger når eleven står på er viktig, og læreren må vise at hun har tro på at eleven kan bli en bedre leser og skriver, til tross for vanskene (Høien & Lundberg, 2012, s. 256; Lyster, 2011, s. 142).

Det er også vesentlig og av stor betydning at læreren har god kunnskap om grunnleggende lese- og skriveutvikling, samt kjennskap til de viktigste kjennetegnene ved lese- og skrivevansker. Læreren skal følge med og kjenne igjen tegn som kan tyde på lese- og skrivevansker, og har ansvar for at vanskene blir utredet dersom det er mistanke om dette (Aas, 2021, s. 15). Dersom læreren har kunnskap om hva som kan tyde på lese- og skrivevansker, vil det være lettere å finne frem til elevene som strever så tidlig som mulig, slik at disse kan få den hjelpen og tilretteleggingen de har behov for (Rygvoid, 2017, s. 42; Aas, 2021, s. 13).

Det er også vesentlig at læreren ikke utøver en «vente og se»-holdning når det gjelder elevene som strever med lesing og skriving. Dersom en elev strever med å lese og/eller å skrive er det ingen grunn til å tro at dette skal gå over av seg selv, og det er ingen fordel for eleven dersom læreren tror han eller hun vil «vokse det av seg», eller at problemene skal forsvinne av seg selv (Høien & Lundberg, 2012, s. 245; Lyster, 2011, s. 142; Rygvoid, 2017, s. 57). Dersom en

---

lærer får den minste mistanke om lese- og skrivevansker, bør dette bli utredet, slik at eleven kan få hjelp og tilrettelegging så fort som mulig.

Undervisningen bør altså bygge på en grundig utredning og diagnostisering av eleven. Kartleggingen av lese- og skrivevansker hos elever gir viktige kunnskaper og innsikt, og «danner grunnlaget [for] utformingen av relevante pedagogiske tiltak som kan avhjelpe lese- og skrivevanskene» (Høien & Lundberg, 2012, s. 243). Det finnes ikke én løsning som passer for alle elevene med lese- og skrivevansker, så det er viktig at tilpasningene og tiltakene som settes inn bygger på elevenes behov og forutsetninger. Det er derfor nødvendig å ta utgangspunkt i elevens individuelle utfordringer og behov i planleggingen og gjennomføringen av tiltak (Dysleksi Norge, 2017, s. 29).

For å sikre at tiltak og tilpasninger bygger på elevenes forutsetninger og behov, er det viktig med kartlegginger og utredninger. Kunnskapen fra gjennomførte tilrettelegginger gir informasjon om hva eleven mestrer og strever med, og dermed også hvilke tilpasninger elevene kan ha behov for (Aas, 2021, s. 41). Dette vil gi informasjon om hvilke pedagogiske tiltak som bør iverksettes for å hjelpe elever som strever med å oppnå en adekvat utvikling innen ferdighetene lesing og skriving (Høien & Lundberg, 2012, s. 247).

Et slikt tiltak kan være fonologisk bevissthetsarbeid. Det er sterk enighet om at vansker med å bearbeide fonologisk informasjon er en kjernevanske hos elever som strever med å lære å lese og skrive, og at svikt i det fonologiske systemet er grunnproblemet hos elever med dysleksi (Anthony et al., 2003, s. 3; Høien & Lundberg, 2012, s. 250). Et visst fonologisk bevissthetsnivå er dermed en vesentlig forutsetning for adekvat lese- og skriveutvikling, og barn med lese- og skrivevansker trenger ofte god hjelp og støtte i det fonologiske grunnarbeidet for å bli språklig bevisste (Dysleksi Norge, 2017, s. 29).

Å jobbe eksplisitt med språkets fonologiske struktur, først med større fonologiske enheter og etter hvert de enkelte lydene, kan føre til at elever med lese- og skrivevansker får bedre innsikt og kompetanse om skriftspråket (Lyster, 2011, s. 126). Dette kan ha en vesentlig påvirkning på elevenes fonologiske bevissthet, og vil dermed etter hvert kunne lette elevenes lesing. Det kan også være et godt utgangspunkt for å arbeide med ordforståelse og vokabular (Lyster, 2011, s. 126).

Morfologisk bevissthetsarbeid kan også være et hensiktsmessig tiltak for elever med lese- og skrivevansker. Arbeid med reglene som styrer skriftspråket kan være nyttig for avkodingen,

leseforståelsen og for å forbedre ordforrådet, og morfologisk arbeid kan også være en inngang til dette, sammen med det fonologiske arbeidet (Dysleksi Norge, 2017, s. 30). Dersom elevene får hjelp til å oppdage skriftspråkets morfologiske struktur kan dette forebygge at vansker utvikler seg, og dette vil dermed være av stor betydning for elever med lese- og skrivevansker (Lyster, 2011, s. 93, 95).

En annen faktor som kan være vesentlig for elever med lese- og skrivevansker er at lærerne samarbeider innad på trinnet. Det vil være hensiktsmessig for en elev som strever med lesing og/eller skriving at lærerne samarbeider og har en felles oppfatning av blant annet hvor mye selvstendig lesing som skal pålegges, hvor mye hjelp eleven trenger og hvordan digitale hjelpemidler kan og bør benyttes (Rygvdold, 2017, s. 56). På denne måten blir det avklart hvilke forventninger hver av lærerne som møter elevene har, og det unngås at eleven møter for høye og uoverkommelige forventninger fra flere hold. Dette vil også ha sammenheng med elevenes motivasjon og mestring, og et slikt samarbeid kan derfor være avgjørende for elevens læring og utvikling (Rygvdold, 2017, s. 56).

Lese- og skrivevansker er vedvarende vansker, og det er derfor vesentlig at elever med lese- og skrivevansker får tilgang til hjelpemidler som kan kompensere for vanskene (Dysleksi Norge, 2017, s. 30). Slike kompenserende hjelpemidler er ulike verktøy som helt eller delvis veier opp for eller utjevner elevenes vansker, slik som lese- og skrivestøtte, datahjelpemidler, rettskrivningsprogrammer og lydbøker, samt tilrettelagte prøver og eksamener (Dysleksi Norge, 2017, s. 28, 31). Elever med lese- og skrivevansker skal få mulighet til å bruke slike kompenserende hjelpemidler i opplæringen, og også på prøver og eksamener. For å få fullt utbytte av slike kompenserende tiltak forutsettes det at eleven tar det i bruk og synes det er nyttig, og for mange elever er det helt avgjørende å tidlig få tilgang til slike hjelpemidler (Dysleksi Norge, 2017, s. 31). Det er derfor veldig viktig at lærere tar mistanker om lese- og skrivevansker på alvor, slik at vanskene kan utredes og elevene få tilgang på kompenserende hjelpemidler så raskt som mulig.

For at alle tiltakene og tilpasningene skal ha noen effekt, må en være sikker på at de fungerer etter hensikten. Det er derfor vesentlig å konstant vurdere og revurdere tiltakene som settes inn ut fra elevenes respons og progresjon (Rygvdold, 2017, s. 58). Dersom det ikke registreres ønsket effekt av tiltakene, bør tiltakene og/eller undervisningsopplegget justeres, slik at andre tiltak kan innføres med håp om at disse skal fungere bedre. Det kan være nyttig å vurdere hvorvidt undervisningsopplegget bygger på en grundig utredning og diagnostisering av

---

vanskene, om undervisningen og organiseringen av denne tar utgangspunkt og er tilpasset elevenes forutsetninger og behov, om eleven har fått den hjelpen han eller hun trenger, og hvordan opplegget fremmer mestring og motivasjon (Høien & Lundberg, 2012, s. 247-248). Dersom man finner ut at tiltakene ikke har gitt det fremskrittet man ønsket, må det raskt settes inn nye eller endrede tiltak.

## 2.6 Læreroppfatninger

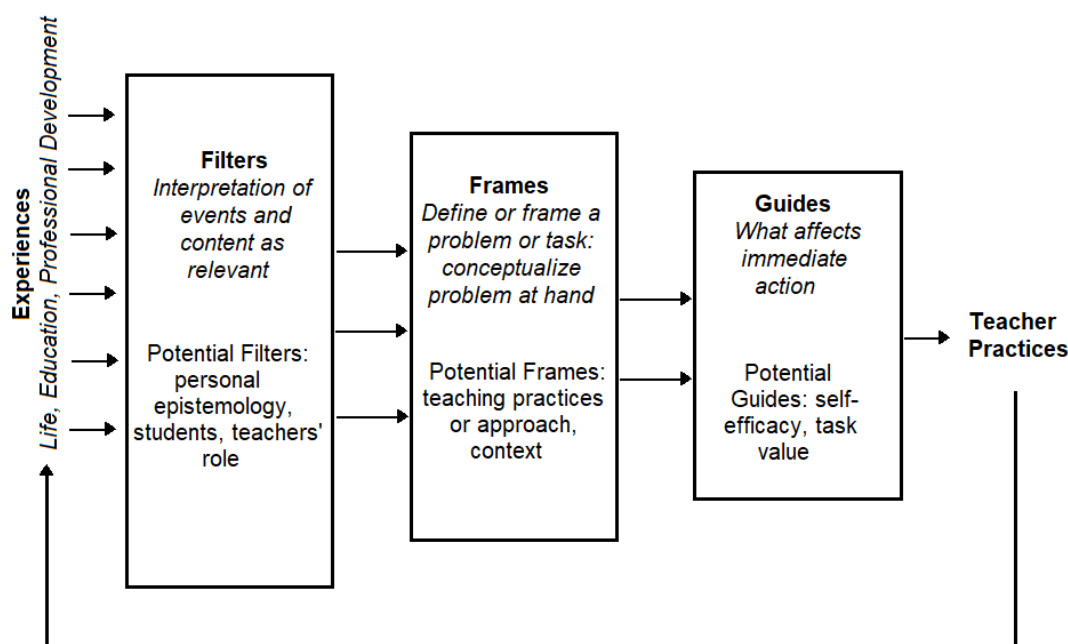
I de siste årene har det ifølge Kulbrandstad, Egeland, Nordanger og Olin-Scheller (2020, s. 5) vært økt oppmerksomhet på hva som påvirker læreres profesjonelle praksiser. En forskningsretning som har vokst frem, er studier av lærernes oppfatninger av ulike sider ved undervisning og læring, og hvordan disse oppfatningene påvirker lærernes praksis (Kulbrandstad et al., 2020, s. 5). Jeg vil analysere mitt datamateriale ved bruk av begrepet læreroppfatninger eller «teacher beliefs», og vil derfor i det følgende presentere teori om dette.

«Teacher beliefs» blir av Pajares (1992, s. 307) og Fives og Buehl (2012, s. 471) beskrevet som «a messy construct», fordi det ofte defineres ulikt, eller ikke defineres i det hele tatt. Begrepet har dermed ikke en klar definisjon man enes om, og det blir gjerne også benyttet ulike betegnelser (Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 97). Fives og Buehl (2016, s. 115) trekker likevel frem at «beliefs represent an individual's representation of reality or what an individual holds to be true, whether or not evidence supports that representation», og at «teachers' beliefs refer to an integrated system of judgements that relate to teachers' classroom work» (Fives & Buehl, 2016, s. 114, 115). Læreroppfatninger kan dermed sees på som et sett av forståelser og meninger rundt ulike sider ved undervisningen, som læreren tror på og benytter seg av i sin undervisningspraksis.

Uansett hvordan begrepet læreroppfatninger defineres, trekker Pajares (1992, s. 314) frem at «all teachers hold beliefs [...], about their work, their students, their subject matter, and their roles and responsibilities». Fives og Buehl (2012, s. 487) trekker også frem at lærere har oppfatninger om et bredt spekter av mennesker og strukturer. Slike læreroppfatninger kan påvirke og forme lærernes praksis, og dermed også etter hvert ha påvirkning på elevenes læring, utvikling og resultater (Fives & Buehl, 2012, s. 487, 2016, s. 114). Det er dermed bred enighet om at lærernes oppfatninger har mye å si for lærernes praksis og elevenes utbytte.

## 2.6.1 Læreroppfatninger som filter, rammeverk eller veiledning for handling

For å forstå hvordan læreroppfatninger påvirker lærernes praksis, har Fives og Buehl (2012, s. 478) utviklet en modell som sier noe om de ulike funksjonene læreroppfatninger kan ha. Ifølge modellen kan læreroppfatningene fungere som filter som bidrar til å tolke hendelser, situasjoner eller innhold, som rammeverk for å definere problemer og ta avgjørelser, eller som veiledning for handling (Fives & Buehl, 2012, s. 478; Kulbrandstad et al., 2020, s. 6; Kulbrandstad & Kvammen, 2022, s. 97).



**Figur 2: Læreroppfatninger som filter, rammeverk og veiledning for handling**

*Fra Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? (s. 478), av H. Fives & M. M. Buehl, 2012, APA Educational Psychology Handbook: Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*

For det første kan læreroppfatningene fungere som filter. Individets forståelse av virkeligheten blir ifølge Fives og Buehl (2012, s. 478) «always seen through the lens of existing beliefs», og disse vil dermed være med på å påvirke hvordan ny informasjon og nye erfaringer tolkes, i tillegg til hendelser og situasjoner som oppstår. Dersom ny informasjon samsvarer med lærernes allerede eksisterende oppfatninger, vil det være større sjanse for at lærerne tar til seg dette (Fives & Buehl, 2012, s. 479). Eksisterende læreroppfatninger kan også virke som filter

---

ved at de er med på å filtrere ut og tolke hvilken informasjon lærere ser på som relevant og ikke.

Etter læreroppfatningene fungerer som filter som filtrerer ny informasjon, kan de fungere som rammeverk for å definere problemer og ta avgjørelser (Fives & Buehl, 2012, s. 479). Informasjon som gjennom filtrene har blitt tolket, kan nå brukes til å konseptualisere og definere oppgaver eller problemer som kan dukke opp i klasserommet, og på denne måten også ta avgjørelser om hvordan disse skal håndteres.

Når et problem eller en oppgave er definert og konseptualisert, vil læreroppfatningene kunne veilede handling (Fives & Buehl, 2012, s. 479). Måten lærerne har tolket informasjon og definert oppgaver på, påvirker dermed hvordan lærerne handler for å løse oppgaven eller problemet de står ovenfor. Hvordan dette gjøres vil igjen påvirke kvaliteten på lærernes praksis (Fives & Buehl, 2012, s. 479).

Modellen til Fives og Buehl (2012) får frem at læreroppfatningene kan fungere som filter, rammeverk eller veiledning for handling. Disse funksjonene kan følge hverandre, som forklart her, men læreroppfatninger kan også fungere som bare en av delene, eller ha forskjellige funksjoner i ulike situasjoner (Fives & Buehl, 2012, s. 480). For eksempel kan spesifikke læreroppfatninger fungere som filter som påvirker hva lærerne fokuserer på i noen situasjoner, men fungere som rammeverk i andre. Læreroppfatningene kan dermed påvirke lærenes praksis både som filter, rammeverk og veiledning for handling.

## **2.6.2 Læreroppfatninger om lese- og skrivevansker**

Hornstra, Denessen, Bakker, van der Bergh og Voeten (2010) har undersøkt læreres holdninger til dysleksi, og hvordan disse holdningene påvirker lærernes forventninger og elevenes «academic achievement» (2010, s. 515). De peker på at siden elever med dysleksi allerede strever med å lese og skrive på linje med det som er forventet, må andre faktorer som kan påvirke elevenes lesing og skriving identifiseres og elimineres. Slike faktorer kan blant annet være lærernes lave forventninger og negative holdninger til dysleksi og elever med dysleksi, som gjør at lærerne behandler elevene med dysleksi annerledes enn de andre elevene i klassen (Hornstra et al., 2010, s. 515).

Hornstra et al. (2010) har dermed undersøkt om det er tilfelle at elever med dysleksi blir utsatt for stigmatisering fra lærerne sine, som kan resultere i lavere forventninger, og hvorvidt disse

lave forventningene har betydning for lesingen og skrivingen hos elever med dysleksi sammenlignet med elever uten dysleksi. Forskerne fant at lærerne for det meste hadde nøytrale eller negative holdninger til elevene med dysleksi, og at lærerne med negative holdninger vurderte elevene sine i tråd med dette (Hornstra et al., 2010, s. 526). Forskjellen mellom elevene med dysleksi og elevene i kontrollgruppa ble også større jo mer negative holdninger lærerne hadde mot dysleksi.

Hornstra et al. (2010, s. 526) peker dermed på at en dysleksidiagnose kan sette elevene i risiko for å bli stigmatisert av lærerne sine, og vil dermed kunne påvirke elevenes lese- og skriveferdigheter negativt. De oppsummerer med at lærerne bør åpne øynene for hvordan deres holdninger bevisst eller ubevisst når frem til elevene, og at det vil nytte med større bevissthet rundt hvordan slike holdninger kan påvirke elevene og deres lese- og skriveferdigheter (Hornstra et al., 2010, s. 526).

## 2.7 Oppsummering teori

Teorien jeg har presentert, vil jeg ta med meg videre i presentasjon og analyse av mine funn. Det er viktig å ha kunnskap om barns lese- og skriveutvikling og om lese- og skrivevansker for å kunne oppdage når utviklingen av lese- og skriveferdigheter ikke foregår som forventet (Lyster, 2019). Det Dysleksi Norge (2017) og Aas (2021) trekker frem om hvordan man bør gå frem for å oppdage lese- og skrivevansker, vil jeg knytte opp mot det lærerne forteller om å oppdage lese- og skrivevansker, og se om lærerne har samme fokus på dette som teori og forskning anbefaler. Det er vesentlig å oppdage lese- og skrivevansker for at elevene skal få den hjelpen og tilretteleggingen de har behov for. Dysleksi Norge (2017), Høien og Lundberg (2012), Lyster (2011), Refsahl (2012), Rygvold (2017) og Aas (2021) sine beskrivelser av undervisning og tiltak som er hensiktsmessig for elevene med lese- og skrivevansker vil jeg bruke for å vurdere hvorvidt lærerne setter inn tiltak og tilpasninger i tråd med anbefalinger, og hvordan dette kan ha påvirkning på undervisningen av elevene med lese- og skrivevansker. Fives og Buehl (2012, 2016) sin teori rundt læreroppfatninger vil jeg bruke for å si noe om lærernes oppfatninger, og hvordan dette påvirker lærernes arbeid med å oppdage lese- og skrivevansker.



---

## 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive metoden jeg har valgt å bruke for å besvare prosjektets problemstilling. Jeg vil først fortelle om bakgrunnen for valget av kvalitative datainnsamlingsmetoder og intervju som metode. Deretter vil jeg beskrive mine kriterier til og valg av informanter, hvordan jeg har bygd opp intervjuguiden og hvordan intervjusituasjonene forløp. Etter dette vil jeg forklare hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet, som inkluderer transkripsjon og analyse. Senere vil jeg vurdere forskningens reliabilitet og validitet, før jeg avslutningsvis drøfter hvordan etiske prinsipper har blitt ivaretatt gjennom forskningen.

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Når man i et forskningsprosjekt skal samle inn data, er datainnsamlingsmetoden man velger å benytte seg av vesentlig. Metoden man benytter seg av har noe å si for hvordan forskningen legges opp, og dermed også hvilke data undersøkelsen fører til (Thagaard, 2018, s. 16). Det er derfor viktig at man velger metode som passer til det man ønsker å forske på. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) betyr ordet metode «veien til målet», og dersom man skal finne veien til målet, må man først vite hva målet er. Det er derfor viktig at man i sitt valg av metode er klar over hva målet og innholdet i studien skal være.

#### 3.1.1 Kvalitativ datainnsamling

Det er i metodefaget vanlig å trekke et skille mellom kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder, og flere metodebøker trekker frem viktige forskjeller mellom disse tilnærmingene (Christoffersen & Johannessen, 2012; Grønmo, 2016; Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018; Tjora, 2021). En tydelig forskjell er hvordan data samles inn og registreres. Mens problemstillingene i kvantitative studier er rettet mot å samle inn data som kan uttrykkes i form av tall, innhenter kvalitative datainnsamlingsmetoder informasjon gjennom ord og språk (Grønmo, 2016, s. 127; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Mens sosiale fenomener innenfor kvantitativ datainnsamling omsettes til tallmessige størrelser med sikte på statistisk generalisering, ønskes det å utvikle forståelse og mulighet til fordypning av sosiale fenomener innenfor kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89; Thagaard, 2018, s. 16). Det er dermed tydelig forskjell mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming i forhold til hva som er viktig i datainnsamlingen, og hva innsamlet data skal brukes til.

En annen viktig forskjell som trekkes frem er graden av fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Thagaard, 2018, s. 16). Kvantitative studier er generelt preget av lite fleksibilitet, mens kvalitative studier kjennetegnes av stor fleksibilitet. Kvantitative studier er stort sett basert på samme type informasjon, som for eksempel samles inn ved hjelp av identiske spørsmål i lik rekkefølge i spørreskjema eller undersøkelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Grønmo, 2016, s. 126). I tillegg bestemmes spørsmål og fokusområder i stor grad på forhånd, uten mulighet for endring under selve datainnsamlingen. Innenfor kvalitativ forskning kan derimot valg av spørsmål og fokusområder foregå underveis i datainnsamlingen, og erfaringer kan innlemmes underveis (Grønmo, 2016, s. 126; Thagaard, 2018, s. 16). Hvordan spørsmålene stilles kan variere hos de ulike deltakerne, og deltakeren står friere til å besvare spørsmålene mer utfyllende og med flere detaljer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Det er dermed større mulighet for tilpasning, spontanitet og fleksibilitet i datainnsamlingen i kvalitativ enn i kvantitativ metode.

Grønmo (2016, s. 126) trekker også frem at det ofte er en større mengde informasjon tilhørende hver analyseenhet i kvalitative studier enn i kvantitative studier. Innen kvalitative studier er man ikke nødvendigvis like opptatt av sammenlikningsmulighet og generalisering som i kvantitative studier, og det kan derfor være viktigere å få mye og detaljert informasjon fra hver enhet enn sammenliknbar informasjon på tvers av enhetene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Grønmo, 2016, s. 216). Det er derfor forskjeller i hvor mye data som samles inn innenfor de ulike tilnærmingene kvalitativ og kvantitativ, og i stor grad også forskjell i hva dataene skal brukes til i analysen.

På grunn av de typiske kjennetegnene og mulighetene innenfor kvantitativ og kvalitativ metode, fant jeg ut at en metode innenfor kvalitative tilnærminger ville passe best til målet og innholdet i min studie. Formålet med dette prosjektet er å se på hvordan læreroppfatninger påvirker hvordan lærere går frem for å oppdage lese- og skrivevansker hos elever i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet. Jeg ønsket å få innblikk i hvordan lærere får mistanke om og oppdager lese- og/eller skrivevansker hos elevene, hvilke tiltak eller tilrettelegginger som gjøres i den forbindelse, samt hvilke læreroppfatninger lærerne har om lese- og skrivevansker.

Jeg valgte å benytte meg av kvalitative datainnsamlinger for å høre lærere fortelle om sine erfaringer og praksiser rundt avdekking av lese- og skrivevansker i situasjoner der jeg kunne utnytte tilnærmingens fleksibilitet til å endre spørsmål underveis der det trengtes, samt at jeg

---

kunne ta med meg informantenes erfaringer inn i de neste intervjuene. I tillegg ønsket jeg ikke i stor grad å generalisere på tvers av informanter, og var ikke like opptatt av sammenlikningsmuligheten som kjennetegner kvantitativ metode, men ønsket å få mer rike data i form av informantenes erfaringer og fortellinger om hvordan de går frem for å oppdage lese- og skrivevansker, og på denne måten også få tilgang til lærernes oppfatninger rundt dette. Tjora (2021, s. 36) peker på at det ofte er andre aspekter ved de samme fenomenene som kommer frem ved bruk av kvantitative metoder enn kvalitative metoder, og at man stiller andre spørsmål eller stiller de annerledes. Det er aspektene som kommer frem ved bruk av kvalitative datainnsamlingsmetoder jeg var mest interessert i i forbindelse med denne studien, og derfor falt valget på bruk av den kvalitative tilnærmingen.

### **3.1.2 Semistrukturerte intervju**

Innenfor den kvalitative tilnærmingen ønsket jeg å benytte meg av intervju som metode, der intensjonen vil være å gå dypere innenfor en bestemt tematikk, og dermed utvikle kunnskap rundt denne tematikken (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Formålet er å få fyldige og omfattende beskrivelser fra informantene, og få innblikk i hvilke synspunkter og perspektiver informantene har angående det temaet det intervjues om (Thagaard, 2018, s. 89). Jeg så derfor for meg at jeg kunne få interessante fortellinger om lærernes erfaringer med å oppdage lese- og skrivevansker dersom jeg benyttet meg av intervju som metode.

Et forskningsintervju kan gjennomføres på ulike måter, og jeg valgte å bruke en semistrukturert intervjuform. Denne formen for intervju baserer seg på en intervjuguide som sirkler inn temaet og inneholder forslag til spørsmål, men den er samtidig preget av en åpenhet når det gjelder rekkefølge og formulering av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46, 156). I tillegg er det mulighet for at informanten bringer opp temaer i intervjuet som intervjueren ikke har tenkt på i forkant (Thagaard, 2018, s. 90). Fordelen med et semistrukturert intervju er altså at man både kan sørge for at temaene som er viktig for problemstillingen blir belyst, samtidig som man kan følge med på informantenes fortellinger og utdype disse der det er relevant.

Ved å benytte meg av semistrukturerte intervju som metode kunne jeg derfor lede an intervjuene med utgangspunkt i en intervjuguide laget ut fra problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. På denne måten kunne jeg sørge for at temaene jeg ønsket svar på ble dekket i intervjusituasjonen. Samtidig kunne jeg være åpen for at lærerne kunne trekke inn

temaer jeg ikke nødvendigvis hadde tenkt på i forkant av intervjuene, men som de så på som relevante og nødvendige for å beskrive sin praksis. Jeg ville dermed kunne få tilgang til flere og mer utdypende forklaringer og fortellinger fra informantene, og dermed større innblikk i lærernes erfaringer og praksis rundt å oppdage lese- og skrivevansker hos sine elever. Jeg anså derfor at semistrukturerte intervju ville være en god inngang for å belyse temaene som er viktige for min problemstilling.

## 3.2 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

Jeg vil i dette underkapittelet gjøre rede for min planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen. Først vil jeg forklare mine kriterier for valg av og rekruttering av informanter. Deretter vil jeg legge frem hvordan jeg bygde opp min intervjuguide, og etterpå hvordan selve intervjusituasjonene gikk for seg.

### 3.2.1 Informantutvalg

Ifølge Tjora (2021, s. 145) er hovedregelen i valg av informanter innenfor kvalitative intervju at man «velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet». I tillegg peker Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) på at deltakerne i forskningsprosjektet bør bli valgt ut fra de samme kriteriene, og ha erfaringer fra samme kontekst. Jeg ønsket derfor å intervjuere lærere som alle er kontaktlærere og norsklærere på 2. trinn. På denne måten ville jeg ha tilgang til informanter med noenlunde samme rolle.

Kontaktlærerne har gjerne et ekstra ansvar for å oppdage lese- og skrivevansker, og følgelig sette inn tiltak og tilrettelegge for disse elevene, og det var derfor viktig å snakke med disse lærerne. Jeg spesifiserte også at jeg ville intervjuere lærere som underviste i basisfaget norsk, da dette er et fag med mye lesing og skriving, og dermed er det i dette faget det vil være størst mulighet for å avdekke mulige lese- og skrivevansker. Følgende vil det også trolig være i dette faget det settes inn flest tiltak og tilpasninger.

Jeg ønsket også informanter som alle var lærere på 2. trinn. Jeg var for det første interessert i å høre hvordan og når lærere får mistanke om lese- og skrivevansker hos elevene, og for det andre høre om hvilke tilpasninger og tilrettelegginger som gjøres for disse elevene i forkant av en eventuell henvisning til PPT. Jeg tenkte derfor at 2. trinn muligvis var et trinn hvor lærerne kan ha fått mistanker om lese- og/eller skrivevansker hos enkelte elever, men at

---

kontakt med PPT ikke er opprettet ennå. Dermed kunne lærerne forhåpentligvis både fortelle om sine rutiner og praksiser når det gjelder å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene, og også hvilke tilrettelegginger og tilpasninger som gjøres før PPT kontaktes.

I tillegg ønsket jeg informanter som hadde fulgt sin 2. klasse fra de begynte i 1. klasse. På denne måten har lærerne fulgt elevene siden de begynte på skolen, og kan fortelle om aktiviteter, kartlegginger og tilpasninger som har blitt gjort sammen med elevene gjennom deres skolegang frem til nå.

Jeg ønsket også informanter fra forskjellige skoler og noen forskjellige kommuner. På denne måten kunne jeg undersøke hvilke planer og føringer som gjelder på de ulike skolene når det gjelder å oppdage lese- og skrivevansker, og om det er noen forskjell fra kommune til kommune og skole til skole. I tillegg ville det gi en interessant mulighet til å se på hvilken støtte lærerne opplever de får fra ledelsen når det gjelder bekymringer angående lese- og skrivevansker og veien videre.

Da jeg skulle rekruttere informanter til prosjektet mitt, brukte jeg først mitt eget nettverk. Lærere jeg kjente spurte kontaktlærere på 2. trinn på sin skole om de var villige til å delta i masterprosjektet mitt, og jeg fikk raskt svar fra tre som var interesserte i å delta. Jeg ønsket imidlertid flere informanter, og jeg sendte derfor mail til rektorer ved ulike skoler, med informasjon om prosjektet og en forespørsel om rektorene kunne videreformidle informasjonen til aktuelle andreklasselærere. Jeg opplevde at det var svært vanskelig å rekruttere informanter på denne måten, og fikk enten svar at de ikke hadde tid eller mulighet, eller oftest ikke svar i det hele tatt. Jeg fikk imidlertid svar til slutt, og fikk avtalt intervju med fire lærere på fire forskjellige skoler i tre forskjellige kommuner.

Informantene som hadde sagt ja til å delta i prosjektet mitt fikk informasjon om at intervjuet skulle omhandle lese- og skrivevansker, og at jeg var interessert i å vite hvordan de som lærere pleier å gå frem for å oppdage lese- og skrivevansker hos elever i den begynnende leseopplæringen på småtrinnet. De fikk imidlertid ikke noe mer detaljert beskrivelse enn dette i forkant av intervjuene.

### **3.2.2 Intervjuguide**

I forberedelsene til de semistrukturerte intervjuene jeg skulle gjennomføre, utarbeidet jeg en intervjuguide med spørsmål jeg ønsket å stille informantene. På denne måten kunne jeg sørge

for at jeg stilte spørsmål som dekket områdene i problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Samtidig var jeg i utarbeidelsen åpen for at jeg burde og måtte stille oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål til det informantene fortalte, slik at jeg kunne få frem andre eksempler, mer dybde og flere detaljer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122).

I utformingen hadde jeg også fokus på hva rekkefølgen av temaene og de ulike spørsmålskategoriene ville ha å si for besvarelsen. Et av kjennetegnene med en semistrukturert intervjuform er en åpenhet rundt rekkefølgen på spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156), men spørsmålskategoriene vil likevel noenlunde følge samme mønster. Jeg ønsket derfor å lage et utgangspunkt for rekkefølgen av spørsmålskategoriene.

Jeg la opp de første spørsmålene i intervjuguiden innenfor kategorien som Tjora (2021, s. 159) kaller oppvarmingsspørsmål, som er enkle og konkrete spørsmål. Her spurte jeg for eksempel om hvilket trinn informantene var lærer for, hvilke fag de underviste i, og hvor lenge de hadde jobbet som lærere. Deretter gikk jeg videre med introduksjonsspørsmål, hvor formålet er at informanten skal begynne å «rette oppmerksomheten mot temaet og komme med sine egne erfaringer og betraktninger før [...] hoveddelen av intervjuet» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 112). Et eksempel på et slikt spørsmål i min intervjuguide er «Hva legger du i det å ha lese- og skrivevansker?»

Etter dette gikk jeg videre til det som kan sies å være hoveddelen eller kjernen i intervjuet, nemlig nøkkelspørsmålene og refleksjonsspørsmålene. Spørsmålene i denne kategorien har til hensikt å gi forskeren informasjonen som ønskes rundt temaet, og det er her mulighet for at informanten går i dybden og forteller og reflekterer rundt sine erfaringer knyttet til temaet (Johannessen et al., 2021, s. 112; Tjora, 2021, s. 160). Dette kan kreve at intervjueren stiller gode oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål, slik at informantene utdyper det som blir sagt og dermed gir mer nyanserte svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122-123).

Å dele spørsmålene inn i slike hovedkategorier kan være nyttig for selve intervjusituasjonen, og kan også være med på å trygge informanten. Å starte med enkle, ufarlige spørsmål kan virke tryggende på intervjupersonene, da disse ikke krever mye refleksjon og dermed kan gi en følelse av å beherske situasjonen (Tjora, 2021, s. 159-160). Dette vil også kunne gjøre at informantene er villige til, og åpne for, å reflektere mer og dermed gi mer utfyllende svar i hoveddelen av intervjuet, der informantene skal dele sitt syn på de viktigste spørsmålene. Dette

---

vil kunne påvirke hvilke data intervjueren får fatt i. Jeg så det derfor som hensiktsmessig å legge opp hovedkategoriene i intervjuguiden etter denne rekkefølgen.

I utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg også opptatt av å finne åpne spørsmål jeg kunne stille, eller ha klare oppfølgings spørsmål til de lukkede spørsmålene, slik at det var rom for at informantene kunne gå i dybden og reflektere over erfaringer og meninger knyttet til temaene, og svare utfyllende med flere detaljer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Tjora, 2021, s. 127-128). Slike åpne spørsmål kunne dermed gi meg rike data i informasjonshenting, som ville gi et godt innblikk i lærernes erfaringer rundt å oppdage lese- og skrivevansker.

### 3.2.3 Intervjusituasjonene

I intervjusituasjonene er det en viktig forutsetning å lage en atmosfære der informanten føler seg avslappet og komfortabel, slik at han eller hun vil føle seg trygg nok til å snakke åpent om sine erfaringer (Tjora, 2021, s. 132). Intervjueren spiller en viktig rolle for å skape en slik positiv atmosfære. Blant annet er de første minuttene av møtet mellom intervjuer og deltaker avgjørende, og oppfatningen deltakere får av intervjueren kan ha mye å si (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Jeg var klar over at førsteinntrykket informantene fikk av meg kunne ha påvirkning på selve intervjuet, og jeg gikk derfor inn for å skape et så godt førsteinntrykk som mulig. Dette gjorde jeg ved å møte tidsnok til avtalt tid, være blid og hyggelig, og å uttrykke takknemlighet for at de tok seg tid til å stille til intervju.

For å legge til rette for en positiv atmosfære kan også stedet intervjuet foregår ha innvirkning (Tjora, 2021, s. 135). Jeg lot derfor informantene selv bestemme hvor de ville gjennomføre intervjuet, og alle lærerne ville jeg skulle møte dem på skolen der de jobbet. Der fant vi et ledig grupperom eller et tomt klasserom, slik at vi kunne gjennomføre intervjuet i fred og ro uten unødvendige forstyrrelser.

Selve intervjuet introduserte jeg med det Kvale og Brinkmann kaller en brifing (2015, s. 160). Vi snakket litt om prosjektet mitt, og jeg repeterte hva formålet var. Jeg ga også informantene informasjon som var nyttig å ha kjennskap til før vi startet. Jeg minnet dem på at jeg kom til å ta opptak av intervjuene, og forsikret dem om at dette kun var for å være sikker på at jeg fikk med meg alt som ble sagt. Jeg opplyste også om at lydopptaket kun ville bli brukt i forbindelse med dette prosjektet, og at det ville bli slettet etter prosjektets slutt.

Jeg valgte å benytte meg av båndopptaker i intervjusituasjonene for å få med alt informantene fortalte uten å måtte notere, slik at jeg kunne ha fullt fokus på det lærerne snakket om. På denne måten kunne jeg være fullstendig til stede i intervjusituasjonen slik at jeg kunne sørge for fin flyt og god kommunikasjon, samtidig som dette gjorde meg mer beredt til å komme med oppfølgingsspørsmål og avklarende spørsmål der det trengtes (Tjora, 2021, s. 180). Jeg ga også beskjed om hvordan opptaket kom til å bli brukt for å forsøke å unngå at noen av deltakerne skulle bli skeptiske eller føle seg utrygge rundt lydopptakeren, og at det skulle hindre dem i å snakke fritt og fortelle alt de tenkte på. Jeg ønsket på denne måten å trygge informantene i hvorfor jeg tok opptak av samtalen, slik at jeg kunne unngå dette.

I samme forbindelse ga jeg beskjed til informantene om at jeg i hovedsak ikke kom til å skrive ned det de fortalte i intervjuet, men kanskje notere ned dersom det dukket opp spørsmål eller ting jeg ville de skulle fortelle mer om eller forklare nærmere senere i intervjuet. Jeg ga tydelig beskjed om dette, slik at informantene ikke skulle oppleve at det som ble sagt akkurat da var svært viktig, mens det andre ikke var så viktig eller interessant at det måtte skrives ned (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Dersom informantene får dette inntrykket kan det påvirke hva de velger å fortelle senere i intervjuet, og det var noe jeg ville forsøke å unngå. Ved å gi beskjed om dette på forhånd slapp informantene å lure på hva jeg noterte og hvorfor jeg noterte akkurat da, men de var klar over at dette var for at jeg ikke skulle glemme spørsmål jeg hadde lyst til å stille senere i intervjuet.

Under selve intervjuene skapes det god kontakt ved at intervjueren viser interesse til det som blir fortalt, lytter aktivt uten å avbryte, viser respekt ovenfor deltakeren og forsøker å unngå å være kritisk eller forutinntatt til det informanten forteller om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160, 196; Rubin & Rubin, 2012, s. 72, 85). I tillegg vil måten spørsmålene stilles på og intervjuerens reaksjoner på det som blir fortalt kunne påvirke hva informanten ønsker å fortelle videre, og det vil derfor være viktig å være klar over dette (Rubin & Rubin, 2012, s. 72). Jeg ønsket å skape en god intervjusituasjon for deltakerne, og var derfor fokusert på å la informantene snakke ut før jeg stilte nye spørsmål, jeg lyttet aktivt og kom med småord der det var naturlig, og jeg ønsket i det hele tatt å vise at jeg var interessert i det de fortalte. På denne måten følte jeg at samtalene for det meste fløt naturlig og at informantene hadde mye de ønsket å fortelle meg om spørsmålene jeg stilte og andre ting de så på som relevant.



---

## 3.3 Bearbeidning av datamateriale

Etter å ha samlet inn data ved hjelp av intervju, er det klart for bearbeidning av datamaterialet. I dette underkapittelet vil jeg derfor gjøre rede for hvordan jeg har gått frem for å bearbeide mitt datamateriale. Dette innebærer hvordan jeg gikk frem når jeg skulle transkribere intervjuene, og hvordan jeg har analysert det datamaterialet jeg har samlet inn.

### 3.3.1 Transkripsjon

Etter å ha gjennomført intervju hvor det har blitt tatt lydopptak, er det hensiktsmessig å transkribere disse opptakene til skriftlig form. På denne måten struktureres intervjusamtalene på en måte som gjør det mer oversiktlig, og dermed bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Et slikt skifte fra muntlig til skriftlig form kan by på noen utfordringer, siden for eksempel stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Slik transkripsjon krever derfor vurderinger og beslutninger om hva som er nødvendig og ønskelig å skrive ned for å få ned den fulle meningen i det som blir fortalt i intervjuet.

I transkripsjonsarbeidet er det ikke alltid like lett å vite hva som blir de viktigste temaene i senere analyse, og Tjora (2021, s. 185) peker derfor på at det kan være hensiktsmessig å transkribere litt mer detaljert enn man tror er nødvendig. Jeg har transkribert det som har blitt sagt i intervjuene, i tillegg til å markere latter, ord som «ehm» og liknende, steder der informantene avbrøt seg selv og begynte på en ny setning, og til dels også pauser. Det er ikke sikkert at alt som transkriberes er like nyttig for analysen, men det kan likevel være lurt å notere det i tilfelle det er av betydning (Tjora, 2021, s. 185). Jeg har også tatt vare på lydopptakene frem til prosjektets slutt, slik at jeg kunne lytte til opptakene flere ganger om jeg følte jeg trengte det, for å kunne vurdere stemmeleie, eventuell nøling og andre ting som ikke nødvendigvis kommer frem i transkripsjonen.

### 3.3.2 Analyse

Etter at datamaterialet fra kvalitative intervju er samlet inn og transkribert, er det tid for å analysere funnene. På denne måten kan det man har funnet gjøres tilgjengelig for lesere av forskningen (Tjora, 2021, s. 216). Ifølge Grønmo (2016, s. 265) er det ikke nødvendigvis slik at analysearbeidet tilhører en bestemt fase i studien, da analysearbeidet med all sannsynlighet har pågått parallelt med datainnsamlingen. Analysearbeidet blir likevel en stadig mer dominerende del av arbeidet etter hvert som prosjektet utvikles (Grønmo, 2016, s. 265).

Underveis i mine intervju var det flere ting informantene fortalte om som jeg kunne knytte til teorien jeg hadde lest om lese- og skrivevansker, og sammenlikne om det de fortalte var i tråd med teori og forskning på temaet. Etter hvert som jeg gjennomførte flere intervju ble det også mulig å trekke frem likheter og forskjeller i det lærerne fortalte, og sammenlikne metoder og praksiser lærerne benyttet seg av. Jeg fikk dermed allerede under intervjuene flere ideer til elementer som kunne være interessante å skrive om i oppgaven. De elementene og utsagnene jeg hadde merket meg ble også enda klarere i arbeidet med å transkribere intervjuene. Jeg hadde derfor noen tanker om hva det kunne være interessant å se på i analysen før jeg startet det «formelle» arbeidet med å analysere mine funn.

For å lettere få oversikt over sentrale og viktige tendenser i datamaterialet, er det hensiktsmessig å forenkle og sammenfatte innholdet (Grønmo, 2016, s. 266). Jeg lagde derfor en oversikt over lærernes utsagn om de forskjellige temaene jeg hadde vært innom i intervjuene. På denne måten kunne jeg enkelt finne frem til og sammenlikne lærernes svar på spørsmålene jeg stilte. Gjennom dette arbeidet fikk jeg god oversikt over hva lærerne hadde fortalt om de temaene jeg så på som mest relevante, og jeg fikk dermed god mulighet for å ta for meg disse temaene i den videre analysen.

I mitt drøftingskapittel vil jeg analysere mitt datamateriale ved hjelp av begrepet «teacher beliefs», på norsk gjerne kalt læreropfatninger. Jeg velger å drøfte problemstillingen min med utgangspunkt i læreropfatninger fordi forskning enes om at det er en sammenheng mellom læreropfatninger og lærernes praksis (Fives & Buehl, 2012, s. 587, 2016, s. 114). Lærernes oppfatning av ulike sider av undervisning og læring vil kunne påvirke lærernes praksis, og dette vil derfor også etter hvert ha påvirkning på elevenes læring, utvikling og resultater (Fives & Buehl, 2012, s. 480, 487).

Fives og Buehl (2012, s. 473-474) peker på at det er ulike strategier man kan benytte seg av for å undersøke lærernes oppfatninger. Én av strategiene vil være å spørre lærerne eksplisitt om deres oppfatninger, og bruke svarene de kommer med som datamateriale. Dette har ifølge Fives og Buehl (2012, s. 474) fått kritikk, ettersom lærerne kan gi de svarene de tror forskeren vil ha, eller at lærerne kanskje ikke er klar over sine oppfatninger. På grunn av dette har forskere heller undersøkt læreropfatninger ved å analysere lærernes handlinger og planlagte handlinger, eller via generell samtale (Fives & Buehl, 2012, s. 474). Jeg har samlet inn data ved hjelp av intervju, og det er samtalen og lærernes fortellinger om deres praksiser og

---

handlinger, slik de har fortalt det i intervjuene, jeg vil bruke for å si noe om mine informanternes læreroppfatninger.

Jeg ønsker å se på læreroppfatninger for å kunne se på lærernes praksis i et større perspektiv. Jeg undersøker lærernes praksis rundt å oppdage lese- og skrivevansker og hva som påvirker dette, og her passer lærernes oppfatninger godt inn. Ved bruk av dette begrepet kan jeg si noe om hvordan lærernes forståelser og meninger rundt ulike sider ved undervisningen påvirker lærernes praksis når det gjelder elever med lese- og skrivevansker, og igjen hvordan dette kan påvirke disse elevenes læring, utvikling og resultater.

### 3.4 Vurdering av reliabilitet og validitet

For å vurdere kvaliteten på innsamlede data, og dermed forskningens samlede troverdighet, kan begrepene reliabilitet og validitet være til hjelp (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Disse begrepene kan betraktes som kriterier for vurdering av forskningens kvalitet, og dersom kriteriene følges kan dette være med på å fremme studiens totale troverdighet. Jeg vil derfor i det følgende beskrive og forklare hvordan jeg har tatt hensyn til kriteriene reliabilitet og validitet i min forskningsprosess.

#### 3.4.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2016, s. 240). Dersom undersøkelsene og datainnsamlingen gir pålitelige data, er reliabiliteten høy. Dette vil kunne vise seg dersom samme undersøkelse gjentas, og det er samsvar i funnene. Større samsvar gir høyere reliabilitet til datainnsamlingen. Ifølge Grønmo (2016, s. 241) er slik måling av reliabilitet ikke alltid mulig å gjennomføre, spesielt når det gjelder innsamling av kvalitative data. En viktig grunn til dette kan være endringer i det som har blitt forsket på.

Postholm og Jacobsen knytter derfor begrepet reliabilitet til «refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet» (2018, s. 224). Dersom datamaterialet bygger på forskerens skjønn eller på tilfeldige omstendigheter er det ikke troverdig nok, og for å anses som troverdig må datainnsamlingen foretas på en systematisk og grundig måte (Grønmo, 2016, s. 249). Dette krever at forskeren reflekterer over egen påvirkning, og er oppmerksom på egen subjektivitet. Dette kan gjøres ved at lydopptak og transkriberinger leses gjennom og vurderes flere ganger, slik at forskeren kan bli klar over i hvilken grad resultatene

i datainnsamlingen påvirkes av forskerens oppfatninger og eget utgangspunkt (Grønmo, 2016, s. 249-250; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Jeg har forsøkt å overholde dette kravet til studiens reliabilitet ved å for det første sørge for å transkribere mest mulig detaljert og korrekt. Ved å gjøre dette kan jeg lese gjennom transkripsjonene flere ganger, og vurdere i hvilken grad mine uttalelser og formuleringer av spørsmål kan ha påvirket informantenes svar. Dersom jeg ser at mine oppfatninger eller utsagn kan ha påvirket hvordan informanter har formulert sine svar, er det viktig for studiens reliabilitet at jeg får frem dette, slik at lesere får kjennskap til dette i sin lesning.

Et annet krav for å oppnå høy reliabilitet er at forskningsprosessen gjøres synlig, slik at andre kan reflektere over prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dersom metoden for datainnhenting er beskrevet på en så detaljert og grundig måte som mulig, kan også andre interesserte, i tillegg til forskeren selv, være med på å drøfte forskningens reliabilitet (Grønmo, 2016, s. 251). Jeg har derfor strebet etter å beskrive grundig og detaljert hvilke valg jeg har foretatt i forbindelse med metode for datainnsamling. På denne måten kan lesere av studien få kjennskap til elementer som kan ha påvirket datainnsamlingen og resultatet, og dermed ha mulighet til å ta dette i betraktning i sin lesning.

### **3.4.2 Validitet**

Begrepet validitet viser til «datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses» (Grønmo, 2016, s. 241). Dersom undersøkelsen og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen, er validiteten høy. Dette beror på om metodene som blir brukt i studien er egnet for å samle inn data som kan svare på problemstillingen, altså om metoden undersøker det den er tenkt å skulle undersøke (Grønmo, 2016, s. 241; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Kvale og Brinkmann peker på at validitetsvurderingen bør «fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen», og at det er hensiktsmessig å vurdere om hver enkelt fase i forskningsprosessen er fornuftig og forsvarlig (2015, s. 278). Det pekes på at blant annet planleggingsfasen, intervjuene, transkripsjonen og analysen bør drøftes og kontinuerlig sjekkes for å sørge for studiens validitet.

Metodene som blir brukt, og kvaliteten ved bruk av disse, påvirker forskningens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I planleggingsfasen vil dermed valg av metoder ha noe å

---

si for forskningens totale validitet. Dette kan også vise seg i årsaken til at jeg valgte å bruke en kvalitativ tilnærming, og semistrukturerte intervju som metode. På denne måten kunne lærere fortelle om sine erfaringer rundt å oppdage lese- og skrivevansker med sine egne ord, og ikke måtte forholde seg til svaralternativene i for eksempel et spørreskjema. Ved å ta dette valget mener jeg at informantene hadde muligheten til å snakke mer fritt, og at dette også påvirker validiteten, fordi det er rom for at lærerne kan få frem alt de synes er viktig for temaet. I denne sammenhengen var det viktig for å undersøke det jeg ønsket å undersøke.

Dette har også sammenheng med drøfting av validitet i intervjuene. Validitet i intervjuingen vil dreie seg om intervjupersonenes troverdighet, og også kvaliteten på selve intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Jeg har forsøkt å sikre god kvalitet på intervjuene ved å forberede spørsmål og temaer til intervjuene godt, og å stille gode oppfølgingsspørsmål der det trengtes for å få mer dybde og flere detaljer i det informantene fortalte. I transkriberingsprosessen har jeg også vært opptatt av å transkribere mest mulig detaljert og nøyaktig, da dette også kan være med på å belyse forskningens validitet. Slik kan man gå tilbake for å drøfte validiteten.

### 3.5 Etske prinsipper innen forskning

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utgitt retningslinjer for forskning innen samfunnsvitenskap og humaniora, som skal være med på å fremme ansvarlig forskning (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 7). Disse retningslinjene bør ligge til grunn i hele forskningsprosessen, fra planlegging, gjennomføring og til endelig tekst. Det er hoveddelen som dreier seg om hensyn til personer og forholdet mellom forsker og forskningsobjekt som har størst relevans til dette masterprosjektet.

Det første forskningsetiske kravet er samtykke til å delta i forskning, og dreier seg om at det skal innhentes informert samtykke fra alle deltakere i forskningen (NESH, 2021, s. 18). For å kunne gjøre dette skal deltakerne ha fått tilstrekkelig og forståelig informasjon om prosjektet. Dette vil innebære informasjon om hva det innebærer å delta, hvilke opplysninger som blir samlet inn, til hvilke formål opplysningene blir brukt og hvordan data som samles inn skal behandles (NESH, 2021, s. 18-19). I tillegg må deltakerne gjøres klar over sin rett til å trekke samtykket uten negative konsekvenser. Samtykket deltakerne gir bør være mulig å dokumentere.

For å overholde det etiske kravet til informert samtykke sendte jeg ut et informasjonsskriv til deltakerne som var interesserte i å delta i prosjektet. Her fikk deltakerne informasjon om formålet med prosjektet, hva det ville innebære å delta, hvordan personopplysninger ville bli oppbevart og hvilke rettigheter deltakerne har i forbindelse med prosjektet. Da de hadde lest informasjonsskrivet, skrev de under på et samtykkeskjema. Her krysset de av for at informasjonen om prosjektet var mottatt og forstått, og at de ønsket å delta i intervju hvor det ville bli tatt lydopptak. Disse skjemaene ble sendt tilbake til meg, eller levert i forkant av intervjuet. På denne måten sikret jeg at deltakerne i prosjektet hadde lest og forstått informasjonen om prosjektet, samt gitt en skriftlig dokumentasjon på at de ville delta i forskningen.

Et annet etisk prinsipp i NESH sine retningslinjer er kravet om anonymitet. Dette innebærer at enkeltpersoner ikke skal kunne identifiseres i publisering av forskning, og at alle opplysninger som samles inn skal anonymiseres (NESH, 2021, s. 22-23). Det vi si at personlige opplysninger eller uttalelser deltakere har kommet med underveis ikke skal kunne spores tilbake til vedkommende.

For å overholde dette kravet ble personopplysninger anonymisert i etterkant av intervjuet. Navn og andre personopplysninger ble slettet eller endret til en kode, og det ble brukt fiktive navn i transkribering, notater og publikasjon. I tillegg vil alle lydopptak og personopplysninger slettes etter prosjektslutt. På denne måten skal ikke utenforstående få tilgang til personopplysninger, og skal ikke kunne identifisere deltakerne i prosjektet. Deltakerne ble gjort oppmerksomme på dette i informasjonsskrivet og i forkant av selve intervjuet.

Et annet vesentlig krav til forskning er riktig presentasjon av data. Det vil si at i den grad det er mulig, skal datamateriale og resultater gjengis i riktig sammenheng og så fullstendig som mulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Sitater eller opplysninger bør nevnes i riktig kontekst, slik at man unngår at de får en annen mening i en annen sammenheng. Deltakerne skal bli gjengitt nærmest mulig uttalelsene de har gitt underveis i intervjuet.

Jeg har prøvd å overholde dette kravet først og fremst ved å benytte meg av lydopptaker under intervjuene og å transkribere disse lydopptakene så nøyaktig som mulig. På denne måten får jeg med det informantene forteller i riktig sammenheng, og hindrer derfor at opplysninger oppfattes utenfor kontekst. I endelig tekst har jeg vært oppmerksom på å ha med flere sitater fra intervjuene, slik at informantenes stemme har fått mest mulig fokus.

Siden jeg skulle behandle personopplysninger i dette forskningsprosjektet, har jeg meldt inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata / Personverntjenester. Søknaden ble godkjent. Dette er med på å sikre at personregelverket ivaretas i datainnsamlingen, og bidrar derfor også til å ivareta dette som etisk prinsipp.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn fra de gjennomførte intervjuene. Jeg har tatt utgangspunkt i min problemstilling, *På hvilke måter påvirker læreroppfatninger hvordan lærerne arbeider for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet?* og intervjuguiden, og vil dermed presentere de funnene jeg ser på som mest interessante og relevante. Jeg har valgt å strukturere dette kapitlet ved å ta utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden, i tillegg til relevante aspekter som lærerne trakk frem. Jeg ønsker derfor å presentere informantenes fortellinger og erfaringer knyttet til disse temaene, og jeg ønsker også å knytte lærernes uttalelser til relevant teori og forskning. For å skille mellom de ulike informantene er de gitt fiktive navn i fremstillingen: Anette, Beate, Cecilie og Dina.

Jeg vil først presentere hva de fire lærerne legger i det å ha lese- og skrivevansker. Deretter vil jeg presentere det lærerne forteller om hvordan de vanligvis får mistanke om at elever kan ha lese- og skrivevansker, og i hvilke situasjoner disse observasjonene dukker opp. Videre vil jeg trekke frem det lærerne har sagt om at det er vanskelig å vite «hva som er hva»; når er det snakk om en lese- og skrivevanske, og når er det andre faktorer som påvirker elevenes lesing og skriving? Senere vil jeg presentere lærernes syn på hvor viktig det er å oppdage lese- og skrivevansker, før jeg går inn på lærernes fortellinger om hvordan de legger opp undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Til slutt vil jeg presentere lærernes opplevelse av samarbeidet på skolen med tanke på elever med lese- og skrivevansker. En kort oppsummering av mine funn avslutter kapitlet.

### 4.1 Hva er lese- og skrivevansker?

Jeg valgte å starte hoveddelen av intervjuet med å spørre informantene om hva de legger i det å ha lese- og skrivevansker. Dina beskriver det slik: «At du ikke klarer helt å få til lesing og skriving sånn som det er forventa at man skal kunne på ulike nivåer oppover i trappa» (Intervjudata Dina). Hun forteller også at hun kan få mistanke om lese- og skrivevansker «når progresjonen til eleven ikke følger det man kanskje ser for seg, og som er vanlig for alderen og gruppa» (Intervjudata Dina). Både Anette og Beate peker på at første steg er å koble bokstav og lyd, og at når vi snakker om lese- og skrivevansker ser de for seg de elevene som sliter med å huske denne koblingen. Cecilie svarer:



---

Lese- og skrivevanske, da har man rett og slett vanskeligheter med å tilegne seg eller knekke lesekode, og det samme i skriving, at det er noen utfordringer der som gjør at innlæringa ikke går helt sånn som det gjør for normaleleven, om man kan si det sånn. (Intervjudata Cecilie)

De fire lærerne er med andre ord ganske enige om at dersom det ligger noen utfordringer hos eleven som gjør at de ikke helt klarer å få til lesing og skriving slik som forventet, og som er vanlig for alderen og gruppa, kan det være snakk om lese- og skrivevansker. Dette samsvarer med Lyster (2019) sin definisjon av lese- og skrivevansker: «Vi sier at et 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 det har fått» (Lyster, 2019, s. 16).

Lærernes utsagn om at de får mistanke om lese- og skrivevansker når utviklinga ikke foregår slik den gjør for normaleleven og slik det er forventet, vitner om at de har kunnskap om hvordan barnas lese- og skriveutvikling vanligvis foregår. En slik kunnskap om og forståelse av hvordan barnas lese- og skriveferdigheter normalt utvikles er vesentlig for å kunne oppdage når utviklingen ikke foregår som den normalt burde (Lyster, 2019, s. 9). Denne kunnskapen vil dermed være viktig for å oppdage lese- og skrivevanskene hos elevene.

## 4.2 Lærernes mistanke om lese- og skrivevansker

Videre i intervjuene spurte jeg lærerne om hvordan de vanligvis får mistanke om at elever kan ha lese- og skrivevansker, og senere i hvilke sammenhenger eller situasjoner disse mistankene vanligvis dukker opp. Jeg velger å strukturere svarene på disse to spørsmålene sammen, da de går mye inn i hverandre. I tillegg velger jeg å dele inn svarene etter Aas (2021, s. 39-42) sin inndeling med formell og uformell kartlegging. Her viser formell kartlegging til standardiserte kartleggingsprøver, mens uformell kartlegging regnes som en del av den daglige undervisningen av elevene, og kan være noe læreren merker seg i observasjon eller samhandling med elevene (Aas, 2021, s. 39).

### 4.2.1 Formell kartlegging

I spørsmål om hvordan lærerne vanligvis får mistanke om at elever kan ha lese- og skrivevansker, nevner flere av lærerne kartlegging. Anette svarer:

Det er jo lettest å se når du kartlegger. Når de sitter og leser høyt for deg, så hører du hva slags type feil de gjør. Og hvis man scorer mye feil, at man har mye feillesinger, da er det videre kartlegginger. (...) Og hvis det da viser seg at det er vedvarende, at det fortsatt ikke skjer noe, når du vet de har jobba godt over lang tid og blir godt fulgt opp og det fortsatt ikke skjer noe, så må vi utrede nærmere. (Intervjudata Anette)

Cecilie forteller:

På første trinn får vi en liten pekepinn når vi gjennomfører kartleggingsprøvene på våren. Den viser oss jo noen klare signaler på om det er tid for å gjøre et lite stopp. Ikke nødvendigvis at en sånn kartleggingsprøve vil si at jeg tar ordet bekymring i min munn, men jeg er veldig oppmerksom på de elevene som scorer under bekymringsgrensen, og følger med gjennom høsten [på andre trinn] på hvordan det går. (Intervjudata Cecilie)

I tillegg til disse standardiserte kartleggingsprøvene, forteller Beate at

Vi har jo også en tradisjon på å ha en liten kartlegging på førsteklasingene om hvilke bokstaver de kan. Da er det både lyd og navn, eller om de kan begge deler. Så det er en sånn fin kartlegging vi starter med. (Intervjudata Beate)

Dina nevner også at:

Gjennom året så har vi jo gjerne for eksempel hatt diktater. Rett og slett for å se hvor bokstavkunnskapen ligger. Så det har vi hatt jevnlig. Da er det diktering av bokstavene i form av lyd, for å se om de klarer å skrive ned riktig lyder. (Intervjudata Dina)

Lærerne gjennomfører altså både små tester og diktater for å se på elevens bokstavkunnskap, i tillegg til de obligatoriske kartleggingsprøvene som identifiserer elevene som scorer under en grense for det som er forventet at elevene skal kunne. Lærerne viser dermed gjennom sine utsagn at de har et viktig fokus på kartleggingsprøver, og slik formell kartlegging er helt vesentlig for å finne de elevene som er i risikozonen for å utvikle lese- og skrivevansker (Aas, 2021, s. 41).

---

## 4.2.2 Uformell kartlegging

I tillegg til slike kartleggingsprøver som kan kategoriseres som formell kartlegging, forteller lærerne om det som kan kategoriseres som uformell kartlegging. Det er aktiviteter som gjennomføres jevnlig i den daglige undervisningen av elevene, som kan gi mistanke om lese- og skrivevansker i form av hvordan elevene forholder seg til aktivitetene og hvordan de utfører disse.

Både Beate og Cecilie nevner at elevenes mangel på interesse for språk og språklige aktiviteter kan være noe de legger merke til som kan gjøre at de får mistanke om lese- og skrivevansker. Cecilie sier:

Sånn i starten når de kommer her, så ser man jo litt på interessen. Hvordan de deltar når vi har språkleker, hvordan de tar det her med rim og regler, får de til å lytte ut lyder i ord. Er de nysgjerrige rett og slett. Så det er vel kanskje det første stoppet jeg gjør meg, hvis jeg har elever som viser veldig liten interesse for akkurat det. (Intervjudata Cecilie)

Beate sier:

Vi ser jo hvem som kan skrive navnet sitt når de kommer på skolen og skal skrive utenpå første boka si, ikke sant. (...) Og kanskje det legger seg litt i bakhodet da, hvis de ikke har helt interesse eller unngår å skrive navnet sitt, at de ikke er i nærheten av å skrive navnet sitt på skolen. (Intervjudata Beate)

Beate legger vekt på at dette ikke nødvendigvis betyr at disse elevene har lese- og skrivevansker, men at hun legger merke til disse elevene og tar det med i videre betraktning. Aas (2021, s. 40) peker også på at elevers motstand mot lese- og skriveaktiviteter og/eller vegring for å lese eller skrive er noe man bør være obs på.

Da jeg spurte Anette om hvilke sammenhenger de observasjonene eller tegnene på mulige lese- og skrivevansker pleier å dukke opp, svarte hun:

I første og andre klasse så dreier det meste seg om å lære å lese og skrive, så alle aktiviteter vi gjør handler jo om det. Så du ser det jo. Altså, du ser det fordi det er jo det vi gjør. Det er jo det vi driver med. Det handler stort sett om å lære seg å lese og

skrive og regne de første årene. Så alle aktiviteter, ja alt er jo lagt opp til det.  
(Intervjudata Anette)

Anette viser her at hun har mye fokus på lesing og skriving i alle aktiviteter i første- og andreklasse. Tegnene på lese- og skrivevansker dukker opp i ulike sammenhenger, fordi det er mye fokus på aktiviteter rundt å lese- og skrive.

Dina er også inne på noe av det samme:

Det dukker jo opp i, hva skal jeg si, ulike situasjoner. Særlig i første klasse så er det jo mye samtale, det er mye lek, det er mye sånn du gjør rundt ord og lesing i starten. (...) Du ser det i ulike settinger fordi det jo er mye lek med rim, regler og slike ting i første klasse. (Intervjudata Dina)

I tillegg til mye fokus på språklige aktiviteter forteller Dina her at hun også benytter seg av lek og samtale rundt ord, lesing, rim og regler. Cecilie forteller også:

På første og andre trinn så er jo mitt klare mål at vi skal gjøre det meste lekende. Om det er muntlig aktivitet eller om vi sitter med bokstavbrikker og pusler sammen det, eller om vi holder på med mer sånn taktile oppgaver, så blir det mer at jeg oppdager eller avslører det når jeg er i aktiviteten sammen med dem. (Intervjudata Cecilie)

Lærerne forteller altså at de benytter seg av flere ulike aktiviteter sammen med elevene, og at det er i disse aktivitetene de legger merke til ting som gjør at de kan mistenke lese- og skrivevansker. Sammen med observasjon og samhandling med barna vil slike små uformelle kartleggingssituasjoner være med på å gi lærerne mistanke om mulige lese- og skrivevansker (Aas, 2021, s. 39).

### 4.3 Hva gjør at lærerne får mistanke om lese- og skrivevansker?

På spørsmål om hva det er med elevenes lesing og/eller skriving som gjør at lærerne kan få mistanke om lese- og skrivevansker, trekker lærerne frem flere feiltyper. Flere av lærerne peker på at de merker seg elever som sliter med å huske koblingen mellom lyd og bokstav. Det kan være at elevene bruker lang tid på å lære seg bokstavlyden, eller sier feil bokstavlyd, og at de dermed «ikke har en sikker kobling mellom grafem og fonem» (Intervjudata Anette).

---

Lærerne trekker også frem at det kan være elever som blander de tegnene eller lydene som likner hverandre slik som *b* og *d*, *g* og *k*, *t* og *k* og så videre. Lærere forteller at elevene kanskje sier feil bokstavlyd når de skal lese, at de bruker lang tid på å lære seg å trekke lydene sammen, eller gjerne også at de stopper opp på en bokstav og ikke kommer seg videre. Lærerne nevner videre at slike feiltyper og vansker til sammen vil kunne gjøre det vanskelig å knekke lesekode. Lærerne trekker også frem at det kan være elever som gjetter seg frem til hva som står i teksten når de skal lese.

Feiltypene lærerne her trekker frem og gir eksempler på, kan knyttes til «phonological processing» og elevenes evne til å prosessere og bearbeide fonologisk informasjon i skriftlig og muntlig språk (Wagner & Torgesen, 1987, s. 192). At elevene synes det er vanskelig å huske koblingen mellom lyd og bokstav, og dermed ikke har en sikker kobling mellom grafem og fonem, kan knyttes til det Wagner og Torgesen (1987, s. 192) kaller «phonological recoding in lexical access», som beskrives som én av tre viktige delferdigheter innenfor fonologisk prosessering. Når elevene har vanskeligheter med å koble grafem og fonem, og dermed vansker med å kode om skriftlige symboler til lydene de representerer, vil det også være vanskelig å lære seg å lese (Anthony & Francis, 2005, s. 255; Wagner & Torgesen, 1987, s. 192). Dette samsvarer med flere av eksemplene lærerne kommer med, som de alle kobler til mulige tegn på lese- og skrivevansker.

Lærerne trekker også frem at de merker seg de elevene som synes det er vanskelig å rime. Cecilie forteller om gjennomføringen av språkleker, og ser på hvordan elevene forstår de aktivitetene som dreier seg om å rime. Beate nevner at en typisk feiltype er vanskeligheter med å rime, og at hun gjerne følger litt ekstra med på disse elevene videre.

Lærerne peker også på at de kan få mistanke om lese- og skrivevansker dersom elevene ikke får til, eller synes det er vanskelig å lytte ut lyder i ord. For eksempel at elevene ikke kan høre hva første-, siste- eller midtlyden i et gitt ord er. Dina utbroderer:

Hvis vi tar et konkret ord, for eksempel *ape*, og de da ikke klarer å si hva *ape* starter på. Og om du drar det veldig langsomt ned så du nesten hører lydene hver for seg, og de fortsatt ikke klarer det. Det tenker jeg er noe av det første du legger merke til.  
(Intervjudata Dina)

Dette har sammenheng med Wagner og Torgesen (1987, s. 192) sin beskrivelse av den tredje viktige delferdigheten innenfor fonologisk prosessering, «phonological awareness» eller

fonologisk bevissthet. Dette dreier seg om elevers evne til å gjenkjenne, plukke ut og manipulere lydene i språket, og vil vise seg i elevenes grunnleggende bevissthet rundt fonologiske enheter som stavelser, rim og mindre enheter som enkelte fonemer (Wagner & Torgesen, 1987, s. 192). Det er en grunnleggende enighet om at vansker med å bearbeide slik fonologisk informasjon kan være en av forklaringene på mange barns vanskeligheter med å lære seg å lese (Anthony et al., 2003, s. 3; Anthony & Francis, 2005, s. 256; Wagner & Torgesen, 1987, s. 192). Dersom elever har vansker med å rime og/eller vanskeligheter med å finne første-, siste- eller midtlyden i et ord, er det derfor trolig at eleven vil streve med å lære seg å lese på en adekvat måte.

Vi ser gjennom dette at lærernes eksempler og beskrivelser av typiske feiltyper samsvarer godt med forskningen på fonologisk bevissthet. Lærerne trekker frem flere eksempler som nevnes i forskningen (Anthony et al., 2003; Anthony & Francis, 2005; Wagner & Torgesen, 1987), og viser dermed at det er gode begrunnelser bak de feiltypene lærerne ser etter hos sine elever.

## 4.4 Hva er hva?

Flere av lærerne trekker frem under de ulike spørsmålene at de synes det er vanskelig å vurdere «hva som er hva». Når er det snakk om en lese- og/eller skrivevanske, og når er det «bare» ulikhet i elevenes modenhetsnivå eller mangel på støtte hjemmefra? Beate uttrykker det slik:

[Når jeg får spørsmål om hvem i min klasse som kan ha behov for ekstra lesetrening], da tenker jeg jo ikke først og fremst at de har lese- og skrivevansker. Eller jo, de har jo det, men jeg tenker at de sliter litt i starten, kanskje. For det tar lenger tid før jeg mistenker at det er en definert lese- og skrivevanske. Kanskje de bare trenger å vekke litt interesse rundt det. Det kan jo være noe sånt. Eller kanskje er det noen som ikke har gått i barnehage og har det derfra, og som ikke har blitt eksponert så mye for det hjemme. (Intervjudata Beate)

Senere i intervjuet forteller hun også:

Jeg ser jo at det er så ulikt modenhetsnivå på dem. Det er jo uten tvil gutta og de som er født sent på året ikke sant. Gutter som er født sent på året, de må få litt tid på seg. (Intervjudata Beate)

Dina uttrykker det slik:

---

For noen tar det tid, for noen handler det om modenhet, og det er det som er så vanskelig i første klasse også. Fordi at noen starter på skolen og kan både lese og skrive og har god kontroll både på det faglige og seg og sin egen kropp, mens andre nesten ikke vet opp-ned på seg selv og tinga sine. Så det er vanskelig å vite hva som er hva. (Intervjudata Dina)

Cecilie forklarer:

Helt enkelt synes jeg ikke det er, i hvert fall ikke på første trinn fordi de kommer her og er så ulike og har så ulik motivasjon. Noen er veldig lekne og er opptatt av bare det, mens andre er veldig skoleklare og sitter som tente lys. (Intervjudata Cecilie)

Senere forteller Cecilie at:

Det blir kanskje litt tydeligere [at det dreier seg om en lese- og skrivevanske] når man kommer på andre trinn. I hvert fall er det kanskje først da jeg ville med litt mer tyngde kunne si at man har en elev med lese- og skrivevansker. Jeg er varsom med det på første trinn, fordi det er så stort sprik og jeg vet det er mange av elevene våre som er født seint på året, og gutta bruker gjerne litt mere tid enn jentene. (Intervjudata Cecilie)

Flere av lærerne peker også på at mangelen på støtte hjemmefra kan ha noe å si for at elever strever med lesing og skriving. Beate trekker blant annet frem at hun ser forskjeller i hvordan elevene blir fulgt opp hjemmefra med for eksempel leseleksa.

Det er tydelig gjennom disse utsagnene at lærerne synes det er vanskelig å vurdere hva som er grunnen til at elevene sliter med å lære seg å lese og skrive. Er det forskjell i modenhet, mangel på støtte hjemmefra, eller er det snakk om lese- og skrivevansker? Lærerne er likevel tydelige på at de ikke er tilhengere av noen «vente og se»-holdning. De setter inn tiltak, ekstra ressurser og tilpasser for eleven underveis i arbeidet med å avgjøre om det kan være en lese- og skrivevanske eller om det er andre faktorer som spiller inn. Cecilie forklarer det slik:

Jeg har jo også hatt elever som har hatt fremgang, men kanskje ikke så mye som jeg skulle ønske, men så tenker jeg også at «ja, her er jo ikke hjemmearbeidet gjort» eller «foreldrene har liksom ikke fulgt opp helt» eller «den eleven har jo mye fravær og». Det må jeg også ta i betraktning, men jeg skal ikke være den læreren som skylder på alt det andre. Jeg skal være stødig i den kompetansen jeg har og finne ut hva som er hva her. (Intervjudata Cecilie)

Dette viser at Cecilie og de andre lærerne tar sitt oppdrag om å avdekke lese- og skrivevansker alvorlig. De kan ikke være lærere som skylder elevenes vansker med å lære å lese og skrive på omgivelsene rundt, det være seg modning, fravær, mangel på støtte hjemmefra eller andre faktorer. Lærerne er nødt til å sortere ut hva som er lese- og skrivevansker og hva som skyldes andre faktorer, og som Cecilie sier: «Det kjenner jeg på at jeg har et stort ansvar for som lærer» (Intervjudata Cecilie).

## 4.5 Viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker

På spørsmål om hvor viktig lærerne synes det er å oppdage lese- og skrivevansker, er det stor enighet om at det er svært viktig. Cecilie gjentar at hun ikke ønsker å være en lærer «som sitter på gjerdet og venter og ser, for jeg tenker at [elevene] skal ha hjelp» (Intervjudata Cecilie). Begrunnelsene til hvorfor lærerne synes det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker, har jeg valgt å kategorisere i fire kategorier: For at elevene skal få svar på hvorfor de strever, for at lærerne skal kunne planlegge undervisningen ut fra elevenes forutsetninger og behov, for at elevene skal få tilgang på kompenserende hjelpemidler og for den store betydningen dette har for veien videre.

Begrunnelsene som kan knyttes til den første kategorien dreier seg om at elevene skal få svar på hvorfor de strever. Anette beskriver det slik:

Noen elever synes det kan være greit å få vite hvorfor de strever. Og noen foreldre synes også det kan være fint. (...) Også er det jo litt sånn som vi alltid sier, at selv om du får en lese- og skrivevanske så er ikke det en statisk tilstand, det er jo en dynamisk tilstand. Det betyr bare at du faktisk må jobbe litt ekstra mye. Du må bare være innstilt på at du må jobbe litt ekstra. (Intervjudata Anette)

Anette trekker altså frem at det kan være viktig å oppdage lese- og skrivevansker for elevens del, for at eleven skal få svar på hvorfor han eller hun strever. I tillegg må eleven være innstilt på at han eller hun må legge inn en ekstra innsats og kanskje jobbe litt ekstra i forhold til andre.

Den andre kategorien av begrunnelser dreier seg om at det er nyttig å oppdage lese- og skrivevansker for å vite hvordan videre undervisning skal legges opp. Anette forklarer det slik: «Det som er viktig er jo å finne ut hvor de er, sånn at du kan legge til rette for der de er, og så tar man utgangspunkt i det» (Intervjudata Anette). Senere forteller hun også at «Det vi bruker



---

det til er jo hvordan vi legger opp undervisningen» (Intervjudata Anette). Cecilie sier: «Det er kjempeviktig [å oppdage lese- og skrivevansker] for at vi kan støtte og hjelpe helt konkret i lesing og skriving» (Intervjudata Cecilie). Lærerne får dermed frem at de ser det er viktig å avdekke elevenes lese- og skrivevansker slik at de kan tilpasse og tilrettelegge undervisningen for eleven det gjelder ut fra hans eller hennes behov og utgangspunkt.

Dysleksi Norge (2017, s. 29) trekker også frem at undervisningen bør bygge på elevenes utfordringer og behov. Dersom lærerne får greie på at elever strever med lesing og skriving, må undervisningen legges opp etter dette, slik at elevene kan oppleve mestring i undervisningen. Elevenes ferdigheter og behov gir viktig innsikt i hvordan undervisningen skal legges opp, og for at elevene skal få utbytte av undervisningen er det dermed viktig at planleggingen av denne tar utgangspunkt i elevenes behov og forutsetninger (Høien & Lundberg, 2012, s. 243).

Den tredje begrunnelsen lærerne bruker for hvorfor de synes det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker, er at elevene skal få tilgang til kompenserende hjelpemidler. Cecilie sier det slik:

Også fordi det finnes så veldig mye de kan støtte seg til også, av kompenserende hjelpemidler. Så det er viktig. Og vi har så mye mer nå i skolen enn bare for noen år tilbake, for å kunne hjelpe og avlaste. For det er jo ikke tvil om at de blir slitne, noen blir umotivert, og noen kan til og med vegre. Så det å kunne ha noe å lene seg på – noe kompenserende, det er viktig. (Intervjudata Cecilie)

De andre lærerne nevner også at å oppdage elevers lese- og skrivevansker kan utløse ekstra tid på prøver når elevene blir eldre, at elevene kan få tilgang til PC eller iPad med ulike verktøyer, samt at de kan lytte til lydbøker i alle fag.

Dette sammenfaller med Dysleksi Norge (2017, s. 28-31) sine eksempler på kompenserende hjelpemidler som elevene med lese- og skrivevansker kan ha nytte av. For mange av elevene med lese- og skrivevansker er det helt avgjørende å få tilgang til slike hjelpemidler, fordi disse kompenserende hjelpemidlene helt eller delvis kan kompensere for elevenes vansker (Dysleksi Norge, 2017, s. 30). Det vil derfor være vesentlig at lærere oppdager lese- og skrivevansker for at elevene skal få tilgang på slike hjelpemidler som kan kompensere for de vedvarende vanskene.

Den fjerde begrunnelsen for hvorfor lærerne synes det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker er betydningen det har for veien videre, som bygger på mye av det de andre lærerne nevner. Dina forteller:

Jeg tenker det har stor betydning for veien videre. For vi legger jo grunnmuren, og når grunnmuren er god nok, så kan vi gjøre ganske mye oppover. Da kan vi bygge veldig. Men når det er huller der allerede fra start av, så blir det jo vanskeligere oppover og oppover. (Intervjudata Dina)

Lærerne kommer altså med flere begrunnelser på hvorfor de synes det er viktig å avdekke lese- og skrivevansker hos elevene. Flere av lærerne påpeker også at de ikke er tilhengere av noen «vente og se»-holdning, og at de ønsker å oppdage lese- og skrivevansker så tidlig som mulig. Dette vitner om lærere som er bevisste sitt ansvar for å avdekke elevers lese- og skrivevansker.

## 4.6 Undervisning av elever med lese- og skrivevansker

Etter å ha snakket med informantene om lese- og skrivevansker og hvordan de går frem for å oppdage dette, gikk vi videre til å snakke om tiltak og tilrettelegginger som blir gjort for elever dersom lærerne får mistanke om lese- og skrivevansker. Lærerne nevner også tilpasninger som gjøres for alle elever, men som de tenker kommer elever med lese- og skrivevansker spesielt til gode. Jeg vil derfor fortelle om tiltak og tilpasninger som gjøres for hele klassen, i tillegg til spesifikke tiltak for elever de mistenker kan ha lese- og skrivevansker. Disse tiltakene er variasjon i undervisningen, egne lesegrupper, kompenserende hjelpemidler, tilpasninger i klasserom, lærernes kunnskap og holdninger, samarbeid på trinnet og evaluering av tiltak.

### 4.6.1 Variasjon i undervisningen

Cecilie forteller om hvordan hun synes det er viktig å ha en lekende variert tilnærming til undervisningen, spesielt i første klasse:

Det er klart at i første klasse så er det veldig mye bruke kroppen din, om det er å trampe eller klappe stavelser, lage bokstaver med kroppen sin eller tau, eller om det skal lages i plastelina eller males, tegnes. Vi leker lydtroll hvor trollene snakker stakkato for å få de til å lytte ut lyder i ord, sånn at trollet klarer ikke å si *sol*, men trollet kan si *sss ooo lll* og hva ble det? Også har vi selvfølgelig det der som man kanskje tenker at skolen skal, vi har arbeidsbok som vi øver på å skrive bokstaver i eller vi gjør ulike språklige

---

aktiviteter også på papir. Og vi har digitalt fokus og lener oss til en del digitale ressurser. Jeg tenker at da får [elevene] både visuell støtte, de får auditiv støtte, og de får litt taktilt. Så jeg tenker at det å komme opp med gøyale aktiviteter hvor de kan bruke hele kroppen sin, alle sanser. Om det er å oppsummere det kanskje. For jeg tenker at på den måten så treffer man flest mulig. (Intervjudata Cecilie)

Høien og Lundberg trekker også frem at metoder som bygger på samhandling mellom det auditive, visuelle, taktile og kinestetiske vil ha god effekt både i begynneropplæringen generelt og for elever med lese- og skrivevansker spesielt (2012, s. 253). Barn vil lære mye av å bruke alle sansene når de skal lære noe nytt, og slik variasjon i undervisningen vil dermed være svært positivt for elevenes læringsutbytte. Det vil også gjøre det lettere for elever med lese- og skrivevansker og henge med på undervisningen, når det blir presentert på forskjellige måter.

#### **4.6.2 Egne lesegrupper**

Når det gjelder konkrete tiltak og tilpasninger som gjøres for elever der lærerne mistenker lese- og skrivevansker, nevner flere av lærerne at de oppretter egne lesegrupper. Beate beskriver det slik:

Vi setter jo opp ekstra lesegrupper i løpet av førsteklasse for de som trenger litt ekstra repetisjoner av bokstavene og å lytte lydene og rime og dette. (...) Og det er jo kanskje de som ikke klarer å skrive navnet sitt for eksempel, disse som sliter som havner [i disse gruppene] og får den ekstra oppmerksomheten. (Intervjudata Beate)

Elevene som ligger under det som er forventet for alderen og gruppa, blir dermed tatt hånd om i ekstra lesegrupper. Her forteller lærerne at elevene får repetert bokstavene, jobbet med ulike oppgaver som dreier seg om lesing og skriving, og arbeidet med fonologisk bevissthet slik som å lytte ut lyder i ord og å rime. Slik eksplisitt arbeid med språkets fonologiske struktur kan føre til at elever får bedre innsikt i og kompetanse om skriftspråket, og dette vil ha vesentlig påvirkning på elevenes fonologiske bevissthet (Anthony et al., 2003, s. 3; Lyster, 2011, s. 126). Dette vil igjen kunne lette elevenes lesing.

#### **4.6.3 Kompenserende hjelpemidler**

Flere av lærerne snakker også om viktigheten av kompenserende hjelpemidler for elever med lese- og skrivevansker. På spørsmål om hvor viktig informantene synes det er å oppdage lese-

og skrivevansker, svarer Cecilie blant annet: «Også fordi det finnes så veldig mye de kan støtte seg til også, av kompensierende hjelpemidler» (Intervjudata Cecilie). Hun peker på at det finnes flere hjelpemidler nå for å hjelpe og avlaste elevene, og at slike kompensierende hjelpemidler er viktig for elevene med lese- og skrivevansker.

Dysleksi Norge peker også i sine retningslinjer på at kompensierende hjelpemidler er svært viktig for elever med lese- og skrivevansker (2017, s. 28). Slike vansker er ofte vedvarende, og at elevene får kompensere for vanskene sine ved bruk av hjelpemidler, kan være vesentlig for mange elever som strever (Dysleksi Norge, 2017, s. 30). Elevene skal få tilgang til bruk av slike verktøy i opplæringen på skolen, og det vil være vesentlig å få tidlig tilgang til disse hjelpemidlene. Det er derfor viktig at lærere oppdager lese- og skrivevansker hos elevene sine så tidlig som mulig, slik at elevene raskt får tilgang på slike kompensierende hjelpemidler.

#### **4.6.4 Tilpasninger i klasserom**

Lærerne forteller også om ulike tilpasninger de gjør eller har tilgang til i klasserommet under ordinær opplæring. Lærerne nevner at det kan være mye positivt med digital teknologi, og muligheten til å lene seg på digitale ressurser. Dina forteller om bruk av iPader, som alle elevene har tilgang på, men som hun ser på som spesielt viktig for elever med lese- og skrivevansker. Hun forteller at ved bruk av iPad kan elevene få mye opplest, og de har tilgang til gode apper og nettsider de kan benytte seg av.

Anette forteller også om innkjøp av smartbøker:

Også er det også sånn at vi kjøper smartbøker, sånn at du hele tiden kan lytte. Hvis vi for eksempel har norsk lesebok på papir, så kjøper vi også lisens sånn at du også får smartbøker, sånn at du alltid kan lytte til de, både i samfunnsfag, naturfag, norsk. Sånn at du ikke må lese alt, men kan lytte til ting. (Intervjudata Anette)

Lærerne forteller også om tilpasning av oppgaver. Noen lærere forteller at de lager egne arbeidshefter til elevene som sliter med lesing og skriving, hvor det er litt færre eller lettere oppgaver. Andre forteller om at elevene kan skrive enkeltord i stedet for setninger, gjøre én side i stedet for to, eller liknende. Noen av lærerne forteller også at dersom de synes læreboka de benytter seg av er for vanskelig for noen av elevene, kan disse få tilgang på en førsteklassebok i et annet læreverk der det er mer tilpasset. Lærerne forteller også om å være

---

konstant observant og følge med, og hjelpe litt ekstra hos de elevene som viser de trenger ekstra hjelp og støtte.

#### **4.6.5 Lærernes kunnskap og holdninger**

Dersom elevene opplever at de har en lærer som har tro på elevens styrker, og ikke bare fokuserer på lese- og skrivevanskene, men kan peke på fremgang og mestring, kan eleven oppleve å bli mer motivert (Rygvoid, 2017, s. 57). Dersom læreren viser at hun har tro på at eleven kan bli en bedre leser og skriver, kan dette dermed ha stor betydning for eleven (Høien & Lundberg, 2012, s. 256; Lyster, 2011, s. 142). Dette forteller flere av lærerne om i intervjuene. Anette forteller for eksempel at:

Selv om du får en lese- og skrivevanske, så er ikke det en statisk tilstand, det er jo en dynamisk tilstand. Det betyr bare at du faktisk må jobbe litt ekstra mye. (...) Men du vil jo komme akkurat like langt som alle andre, det har jo ikke noe å si for det. Men du må bare få det tilrettelagt og tilpassa dine behov. (Intervjudata Anette)

Dina forteller også om sitt syn på elevenes arbeid:

Jeg snakker veldig mye i klassen om at for meg er det ikke viktig at ting er perfekt, men jeg har en eneste forventning som alltid ligger der, og det er at du prøver. For hvis du prøver, så kan du komme deg veldig langt. (Intervjudata Dina)

Anette og Dina viser med disse utsagnene at de har tro på elevene sine. Selv om elevene har lese- og skrivevansker eller synes lesing og skriving er vanskelig, har de likevel tro på at eleven kan nå like langt som alle andre. Dersom lærerne også får frem disse holdningene og utsagnene til elevene sine, lover det godt for at elevene får en opplevelse av en lærer som tror på dem til tross for lese- og skrivevanskene.

#### **4.6.6 Samarbeid på trinnet**

Lærerne forteller også om at lærerne på trinnet samarbeider tett, spesielt når det er snakk om elever med lese- og skrivevansker. Dina forteller at alle lærerne som er i kontakt med elevene i klassen har kjennskap til de utfordringene som er til stede, og at de kan snakke om hvem som kanskje trenger litt ekstra hjelp og tilrettelegging underveis i undervisningen. Hun forteller at dersom hun har elever som trenger hjelp til å for eksempel lese og/eller forstå en oppgave,

snakker lærerne om dette i forkant. Beate forteller også at teamet samarbeider om blant annet å legge strategier og planlegge tiltak for elevene som kan ha nytte av det.

Rygvold (2017, s. 56) trekker frem at det er hensiktsmessig for elever med lese- og skrivevansker at lærerne som er i kontakt med eleven samarbeider. På denne måten vil alle lærerne ha en felles forståelse for hva eleven strever med, hva som kan kreves av eleven og hvilke hjelpemidler eller tiltak han eller hun har behov for. Slike samarbeid som informantene forteller om vil dermed kunne virke positivt inn på elevenes læringsutbytte, når lærerne har en felles forståelse av hva eleven strever med og trenger av hjelp og støtte.

#### **4.6.7 Evaluering av tiltak**

Det er ikke en selvfølge at tilrettelegginger og tiltak som blir satt i gang fungerer etter hensikten. Man må derfor konstant vurdere og revurdere tiltakene underveis (Rygvold, 2017, s. 58). Dersom man oppdager at elevene ikke oppnår ønsket effekt av tiltakene, bør de justeres, eller man bør forsøke med nye eller endrede tiltak. Cecilie viser i intervjuet at hun er bevisst dette. Hun forteller at dersom det er elever som henger etter faglig, har skolen plikt til å sette i gang intensivt og systematisk arbeid rundt de elevene. Hun forteller videre:

Så skal man la den perioden gå, med tiltak. Også må man gjøre en evaluering av det for å se hvilke elever som er der vi ønsker at de skal være, eller hvilke elever som trenger mer støtte og hjelp. Og hvis man har gjort dette her systematisk og grundig, så tenker jeg at da har man bedre grunnlag for om man eventuelt tenker at det er en elev som skal utredes. (Intervjudata Cecilie)

Cecilie viser gjennom dette utsagnet at hun forstår viktigheten av å vurdere tiltakene underveis, og at hun er åpen for å justere og sette inn endrede tiltak dersom det oppdages at elevene trenger mer støtte og hjelp, og ikke har oppnådd ønsket hensikt av tiltakene. Hun forteller også at dersom slik evaluering av tiltak gjøres på en grundig og systematisk måte, vil dette kunne danne et bedre grunnlag dersom noen elever trenger mer utredning.

#### **4.6.8 Hensikten med tiltakene**

Etter at lærerne hadde fortalt om tiltakene og tilpasningene de setter i gang dersom de mistenker lese- og skrivevansker, spurte jeg hvilken hensikt de tenkte at dette burde ha for elevene. Dina svarer: «Det er jo forhåpentligvis at de skal klare å tette noen av de hullene, og

---

å heve de videre» (Intervjudata Dina). Cecilie svarer at hensikten er «rett og slett å få løfta de faglig sett» (Intervjudata Cecilie). Anette trekker inn motivasjon og mestring, og svarer at hensikten med tiltakene er «at de skal oppleve mestring. Det henger jo nøye sammen med motivasjon og mestring. Det handler jo om at man skal føle at man får det til, hvis ikke så kommer de jo ikke videre» (Intervjudata Anette).

Lærerne har altså tanker om hva hensiktene med de tiltakene de setter inn for elevene skal være. Forhåpentligvis skal tiltakene tette noen av hullene som skapes dersom elevene henger etter allerede fra første eller andre klasse, slik at elevene får et løft faglig sett. I tillegg trekkes det frem at elevene skal føle på motivasjon og mestring. Dette kan være en viktig faktor for elevenes læring og utvikling, og det er dermed vesentlig å fokusere på dette i undervisningen, og spesielt som tiltak for elever med lese- og skrivevansker.

## 4.7 Samarbeid med ledelsen

Underveis i intervjuene kom vi også inn på hvordan lærerne samarbeider med ledelsen med lese- og skrivevansker i fokus, og hvor tett på de opplever at ledelsen er når det gjelder å avdekke og tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. Lærerne forteller om ulike opplevelser med ledelsen og hvilken hjelp og støtte som er tilgjengelig. Jeg vil i det følgende presentere noen av lærernes utsagn rundt dette.

Noen av lærerne forteller om opplevelsen av å ha en ledelse som er tett på, og som gir god støtte og hjelp for hvordan de på best mulig måte kan tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. Anette forteller for eksempel at lærerne på trinnet hvert halvår blir innkalt til ledelsen: «Da sitter alle som jobber med trinnet der, også går vi gjennom hver enkelt elev. Alt fra lesing, skriving, alt det faglige, til det sosiale. Sånn at [ledelsen] hele tiden også har kontroll på hva som skjer rundt omkring» (Intervjudata Anette).

Beate forteller også om noe av det samme:

Når det har vært disse nasjonale testene, og særlig etter Udir-testene, blir vi alltid innkalt til rektor for å snakke om resultatene. (...) Jeg føler at grunnen til at vi sitter og snakker om det er for å snakke om barnet, hva gjør jeg, og hva slags muligheter finnes det. Kanskje jeg kan få noen flere tips ikke sant, eller kanskje de ser at «oi, her trenger vi å sette inn mer hjelp i klassen» eller «her må vi ordne noe rundt et barn». Så jeg føler

jo liksom at det er at ledelsen engasjerer seg og er med på å ta vare på de ungene vi har da. Det er en fin måte ledelsen kan følge med litt. (Intervjudata Beate).

Anette og Beate forteller her om en ledelse de opplever er tett på, og er lett tilgjengelig om de trenger ekstra hjelp eller støtte i forhold til elevene som strever. Lærerne peker på at dette er ledelsen sin måte å ha oversikt, engasjere seg og ta vare på elevene på skolen. Dette vitner om en ledelse med mye kunnskap rundt lese- og skrivevansker, og hvordan disse elevene kan få best mulig hjelp og støtte. Dette vil nok kjennes som en trygghet for lærerne som opplever en slik ledelse, når de vet at de kan få hjelp og tips underveis dersom de har behov for det. Dette vil også være svært viktig for elever som strever med lesingen eller skrivningen.

De andre lærerne forteller om en opplevelse av å være overlatt til seg selv og teamet sitt, med en ledelse som ikke er så tett på. Cecilie forteller:

Jeg har en ønsketenkning av hvordan det skal være. Og det handler om akkurat det her med at vi har en systematikk gjennom skoleåret for når jeg kan sette meg med mitt team og snakke om vårt trinn, når er det tid for at jeg kan sette meg ned med ledelsen og snakke om hvordan vi organiserer oss, eller når er det tid for at vi kan for eksempel helt generelt snakke om lese- og skriveopplæring eller lese- og skrivevansker. Så det er ulike forumer som jeg synes er nyttig at vi kan ha. Men det er ikke realiteten. Det er ikke realiteten i en hverdag med tidspress. Og jeg skal ikke si at jeg er alene om det i mitt klasserom, fordi jeg tenker at akkurat nå er jeg på et godt fungerende team hvor vi kan dele på den biten her. Men her hos oss akkurat nå kjenner jeg på at vi har et team som er litt overlatt til å ta ansvar i det selv. (Intervjudata Cecilie)

Cecilie forteller altså om en opplevelse av at teamet er overlatt til seg selv når det gjelder å avdekke og sette inn tiltak for elever med lese- og skrivevansker. Dina forteller også at hun opplever en ledelse som ikke er så tett på når det gjelder å avdekke og tilrettelegge for lese- og skrivevansker. Hun forteller også om sin frustrasjon knyttet til dette:

Men jeg må si at der er jo frustrasjonen til en lærer, for når du kommer med en bekymring angående en elev, da tenker du jo at det er en grunn til det. Du føler jo at her trenger du hjelp. Du ser kanskje at det går fremover, men du ser også at den veien er ganske lang å gå. At det er vanskelig å gå den alene. Både for kontaktlæreren og eleven. (Intervjudata Dina)



---

Videre forteller Dina også om sin opplevelse av å ikke bli tatt på alvor, for eksempel i møte med PP-tjenesten.

Og når vi da i møter med PPT for eksempel, får høre at «kompetansemål skal ikke nås før i andreklasse, det er ganske langt frem dit, det er nå vi skal lære det, spriket i første klasse er så stort». Alt er liksom innafor normalen. Så når PPT egentlig kan konkludere med at «du ser utvikling sier du? Da er det greit». Det kjenner jeg gjør meg ganske frustrert. Fordi at ja, jeg ser utvikling, men når den utviklinga går sakte, nesten ikke fremover, så tenker jeg at det gapet blir større og større for hver eneste dag. Og det må jeg si, at det opplever jeg som veldig frustrerende. (Intervjudata Dina)

Dina deler altså sin frustrasjon over å ikke bli tatt på alvor når hun vil melde bekymring for en elev hun mener kan ha lese- og skrivevansker. Dette kan vitne om en PP-tjeneste som utøver samme «vente og se»-holdning, og mener at det er for tidlig å kartlegge og diagnostisere for eventuelle lese- og skrivevansker (Aas, 2021, s. 38). Dina peker på at dette kan føre til et stort gap til resten av klassen, som det kan være vanskelig å tette dersom utredning, diagnostisering og tiltak ikke settes i gang raskt nok.

De fire lærerne forteller dermed om ulike opplevelser rundt ledelsens engasjement og støtte når det gjelder å avdekke og tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. Noen av lærerne opplever tett og godt samarbeid med hjelp og støtte, mens andre har en opplevelse av å bli overlatt til seg selv eller teamet sitt når det gjelder lese- og skrivevansker.

## 4.8 Oppsummering av funn

De fire lærerne jeg har intervjuet, forteller at de kan få mistanke om lese- og skrivevansker hos elever som ikke helt får til lesing og skriving slik det er forventet at man skal kunne, i tråd med det som er vanlig for alderen og gruppa. De nevner flere vanlige feiltyper som gjør at de fatter mistanke om lese- og skrivevansker, for eksempel at elevene ikke har en sikker kobling mellom grafem og fonem, at de blander bokstaver som likner hverandre, eller at de gjetter seg frem til hva som står skrevet når de skal lese. Lærerne peker også på at det kan være elever som sliter med å rime eller som strever med å lytte ut lyder i ord. De forteller også at de gjerne følger litt ekstra med på de elevene som har manglende interesse og nysgjerrighet for bokstaver og skrift. Lærerne sier at de gjerne legger merke til disse feiltypene hos elever som

strever i formelle kartleggingssituasjoner, men også i den daglige undervisningen, for eksempel i ulike språkleker.

Flere av lærerne nevner også at de synes det er vanskelig å peke på «hva som er hva». Når er det snakk om en lese- og/eller skrivevanske, og når er det andre faktorer som spiller inn? De peker på at det i førsteklasse kan være stor forskjell på modenheten. Noen elever sitter som tente lys og er klare for å begynne på skolen, mens andre elever kanskje fortsatt er mest opptatt av å leke og ikke like klare enda. Fravær fra skolen eller mangel på støtte hjemmefra trekkes også frem som faktorer som kan være med på å påvirke elevers lesing og skriving. Lærerne er likevel opptatt av at de ikke skal skylde på omstendighetene rundt, men at de skal stå stødige i sin kompetanse som lærere for å finne ut hva som er grunnen til at elever sliter med å lære seg å lese og skrive.

Lærerne er også klare på at de synes det er svært viktig å oppdage lese- og skrivevansker. De understreker at de ikke vil være lærere som «venter og ser» om vanskene går over, men at elevene som synes lesing og skriving er strevsomt skal få hjelp. Lærerne trekker i hovedsak frem fire grunner til hvorfor de synes det er spesielt viktig å oppdage lese- og skrivevansker: At elevene og foreldrene skal få vite hvorfor barnet strever, for at lærerne skal planlegge undervisningen ut fra elevens forutsetninger og behov, at elevene skal få tilgang på kompenserende hjelpemidler, og for den store betydningen dette har for veien videre.

Når det gjelder lærernes tilrettelegging for elevene med lese- og skrivevansker, nevner de blant annet variasjon i undervisningen, oppstart av lesegrupper, bruk av iPad og tilpasning av oppgaver. De forteller også om tett samarbeid på trinnet, tilgangen til kompenserende hjelpemidler, og viktigheten av å evaluere tiltakene som settes i gang. Hensikten med disse tiltakene mener de er å få tettet noen av hullene som skapes når man henger etter i lesing og skriving, få løftet elevene faglig sett, og for at elevene skal kunne oppleve mestring.

---

## 5. Drøfting

I forrige kapittel presenterte jeg de viktigste og mest relevante funnene fra min datainnsamling, med kommentarer og tilknytning til teori. I dette kapitlet vil jeg ta for meg hvordan læreroppfatningene til informantene kan påvirke deres praksis. Dette vil jeg gjøre ved å ta for meg lærernes utsagn og fortellinger slik det kommer frem i intervjuene, og knytte dette til teori rundt læreroppfatninger. På denne måten vil jeg drøfte datamaterialet mitt i et større perspektiv, og dermed si noe om hvordan lærernes oppfatninger påvirker lærernes praksis med tanke på elever med lese- og skrivevansker, og igjen hvordan dette kan påvirke elevenes læring, utvikling og resultater.

Ifølge Fives og Buehl (2012, s. 478) kan læreroppfatninger ha ulike funksjoner: som filter, rammeverk eller veiledning for handling, og det er gjennom disse funksjonene at læreroppfatningene kan påvirke lærernes praksis. Læreroppfatninger som filter kan være med på å påvirke hvordan lærere tolker ny informasjon, samt hvordan de tolker situasjoner og hendelser som oppstår (Fives & Buehl, 2012, s. 478). Som rammeverk kan læreroppfatningene være med på å definere oppgaver eller problemer, og å påvirke lærernes avgjørelser om hvordan disse skal håndteres. Som veiledning for handling påvirker læreroppfatningene hvordan lærerne handler for å håndtere den oppgaven eller problemet de står ovenfor (Fives & Buehl, 2012, s. 479). Slik er disse tre funksjonene sammen eller hver for seg med på å påvirke lærernes praksis.

Jeg vil først se på læreroppfatninger om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker, og hvordan disse læreroppfatningene gjennom funksjonene filter, rammeverk og veiledning for handling kan ha innvirkning på lærernes praksis. Deretter vil jeg ta for meg lærernes oppfatninger om at det kan være vanskelig å vite «hva som er hva» - når er det snakk om en lese- og/eller skrivevanske, og når er det andre faktorer som spiller inn? Senere vil jeg drøfte læreroppfatninger om hva elever med lese- og skrivevansker kan få til, og hvordan disse oppfatningene kan påvirke lærernes praksis. Til slutt vil jeg ta for meg hvordan læreroppfatninger om ledelsen og ledelsens forventninger kan ha betydning for lærernes oppfatninger.

## 5.1 Læreroppfatninger om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker

Noen av læreroppfatningene jeg vil trekke frem og drøfte, er lærernes oppfatninger om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker. I intervjuene forteller alle lærerne at de synes det er svært viktig å oppdage lese- og skrivevansker. De kommer med flere begrunnelser på hvorfor de synes det er viktig, blant annet for at elevene skal få svar på hvorfor de strever, for at lærerne skal kunne planlegge undervisningen ut fra elevenes forutsetninger og behov, for at elevene skal få tilgang til kompenserende hjelpemidler, og også for den store betydningen dette har for elevene videre i skole- og arbeidsliv.

Lærernes oppfatninger om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker kan fungere som filter. Ny informasjon om for eksempel tidlig innsats, nye arbeidsmetoder eller praksiser for å oppdage lese- og skrivevansker vil lettere kunne internaliseres hos lærere som allerede ser på det å oppdage lese- og skrivevansker som viktig. Det er grunn til å tro at disse lærerne vil være mer åpne for å prøve ut disse metodene enn lærere som kanskje ikke ser det som like viktig å oppdage lese- og skrivevansker.

Som rammeverk kan læreroppfatningene være med på å definere oppgaver eller problemer og å ta avgjørelser om hvordan disse skal håndteres (Fives & Buehl, 2012, s. 479). Sett i sammenheng med lese- og skrivevansker kan læreroppfatningene fungere som rammeverk for å nettopp oppdage lese- og skrivevansker. Informasjon som gjennom filtrene har blitt tolket, kan nå brukes til å definere oppgaver (Fives & Buehl, 2012, s. 479). En slik oppgave vil være å avdekke lese- og skrivevansker og å tilrettelegge for disse elevene. Dersom lærere har oppfatningen av at det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker, kan de beskrives som det Aas (2021, s. 38) kaller «fange opp»-skolene, som ønsker å finne elever som strever så tidlig som mulig. Slike oppfatninger vil ha påvirkning på lærernes avgjørelser rundt å oppdage dette, kontra lærere på «vente og se»-skoler, som ikke ser på dette som like viktig (Aas, 2021, s. 38).

For eksempel er flere av mine informanter tydelige på at de ikke er tilhengere av noen «vente og se»-holdning, og Cecilie forteller flere ganger at hun ikke ønsker å være en lærer som venter og ser om vanskene skal gå over. Hun forteller at det viktigste for henne er igangsetting av tiltak, og at elevene skal få hjelp uavhengig av hva som er strevsomt. Dette vitner om hennes avgjørelse av at hun vil oppdage lese- og skrivevansker tidlig, og at denne oppfatningen i denne sammenheng fungerer som rammeverk for å oppdage lese- og skrivevansker.

---

Til slutt vil læreroppfatningene rundt viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker fungere som veiledning for handling. Måten lærerne har tolket informasjon og definert oppgaver på, påvirker nå hvordan lærerne handler for å løse oppgaven de står ovenfor (Fives & Buehl, 2012, s. 479). Dette vil være hvordan lærerne går frem for å avdekke lese- og skrivevansker, og hvordan de skal tilrettelegge for disse elevene.

Når det gjelder hvordan lærerne oppdager lese- og skrivevansker, forteller mine informanter først og fremst om standardiserte kartleggingsprøver som gjennomføres på 1. og 2. trinn. De forteller også om gjennomføringen av diktater og små kartlegginger av hvilke bokstaver elevene kan når de begynner på skolen. De viser dermed et viktig fokus på gjennomføringer av formell kartlegging, som er nødvendig for å identifisere elever som strever med lesing og skriving (Aas, 2021, s. 41).

I tillegg forteller lærerne at de også kan få mistanker om lese- og skrivevansker i den daglige undervisningen. Anette nevner at det meste i første- og andreklasser dreier seg om å lære å lese og skrive, og at det er i disse aktivitetene hun legger merke til elever som strever. Både Beate og Cecilie nevner at de legger merke til elevenes mangel på interesse for språk og bokstaver, for eksempel i språkleker. Lærerne forteller altså om mye lek og samtale rundt ord, lesing, rim og regler, og at det er i disse aktivitetene de legger merke til elever som strever.

Lærerne kommer også med flere eksempler på hvordan de tilrettelegger for elevene de opplever strever med lesing og skriving. Flere av lærerne forteller om egne lesegrupper hvor elever som strever med lesingen får mer lesetrening. De forteller også om tilpassede leselekser og tilpasninger av oppgaver i klasserom, samt kompenserende hjelpemidler til elevene som trenger det. Hensikten med disse tiltakene peker de på er å løfte elevene faglig sett, og for at de skal oppleve mestring.

Vi ser med dette at lærerne har flere metoder for å se tegn på, og oppdage lese- og skrivevansker, samt flere tiltak og tilpasninger som blir gjort dersom de avdekker elever som strever med lesing og skriving. Slik fungerer altså læreroppfatninger rundt viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker som veiledning for handling. Funksjonen som filter og rammeverk er nå med på å påvirke hvordan lærerne løser oppgaven de står ovenfor, nemlig hva de gjør for å oppdage og tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker.

Vi ser dermed at de ulike funksjonene læreroppfatninger kan ha, er med på å filtrere ny informasjon som dreier seg om lese- og skrivevansker, virker som rammeverk for å oppdage

lese- og skrivevansker, og fungerer som veiledning for handling for å oppdage og tilrettelegge for lese- og skrivevansker. De ulike funksjonene av læreropfatninger vil dermed påvirke hvordan lærere går frem for å oppdage lese- og skrivevansker, og hvilke tiltak og tilrettelegginger som blir gjort for elevene i forbindelse med dette. På denne måten er lærernes oppfatninger med på å påvirke og forme lærernes praksis.

Lærernes praksis vil igjen ha påvirkning på elevenes læring, utvikling og resultater (Fives & Buehl, 2012, s. 472, 487). For elevene med lese- og skrivevansker vil det at lærerne oppdager dette være helt nødvendig for mestring og videre utvikling og læring i skole- og arbeidsliv. Lærernes oppfatninger om at det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker vil dermed være helt avgjørende for disse elevene. Lærere utvikler arbeidsmetoder for å oppdage lese- og skrivevansker, og vil ut fra dette sette inn tiltak og tilrettelegginger slik at elevene får den hjelpen de har rett på. Læreropfatninger om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker vil dermed kunne ha innflytelse på elevenes læring, utvikling og resultater.

## 5.2 Læreropfatninger om at det er vanskelig å vite hva som er hva

Flere av lærerne forteller også at de synes det er vanskelig å vite «hva som er hva». Når er det snakk om en lese- og skrivevanske, og når er det andre faktorer som spiller inn, slik som forskjeller i modenhet, fravær fra skolen eller mangel på støtte hjemmefra? Lærerne nevner blant annet at det kan være vanskelig å vurdere hva som er hva fordi det er så stor forskjell i barnas modenhet når de begynner på skolen. Noen elever kommer til skolen og kan både lese og skrive, mens andre ikke viser like stor interesse for bokstaver og er ikke i nærheten av å skrive navnet sitt. Flere av lærerne peker også på at det ofte er forskjell i modenhetsnivået på jenter og gutter, og at når på året elevene er født også kan ha mye å si. Det trekkes også frem at det kan være forskjell i støtten elevene får hjemmefra når det gjelder å lære seg å lese og skrive, og at dette også kan være en faktor til at noen elever strever med lesing og skrivning.

Lærerne har dermed oppfatninger om at det er vanskelig å vurdere hva som gjør at elever strever med lesing og skrivning. Dette kan gjennom funksjonen filter påvirke hvordan lærerne tolker dette. Lærernes oppfatning av at det er vanskelig å vite hva som er hva, kan føre til at lærerne vil vente å se om vanskene går over, og at det er lett å skylde på omstendighetene rundt. Når lærerne bruker læreropfatningene som rammeverk og skal ta avgjørelser om hva som er hva, kan det være lett å tenke at de må vente å se til modenhetsnivået jevner seg mer

---

ut. Dette vil kunne påvirke at lærerne ikke handler for å avdekke hva som er hva, men skylder på modenhetsnivå, mangel på støtte hjemmefra eller andre faktorer.

Jeg opplever imidlertid at dette ikke er tilfelle for mine informanter, snarere tvert imot. Flere av lærerne er klare på at de ikke er tilhengere av noen «vente og se»-holdning, og selv om lærerne har en oppfatning om at det er vanskelig å vite hva som er hva, forteller Cecilie at «jeg skal ikke være den læreren som skylder på alt det andre. Jeg skal være stødig i den kompetansen jeg har og finne ut hva som er hva her» (Intervjudata Cecilie). Det skal avdekkes om det er snakk om en lese- og skrivevanske eller ikke, og lærerne må derfor stå stødig i sin kompetanse for å finne ut hva det er som gjør at elevene ikke utvikler forventede lese- og skriveferdigheter.

Siden lærerne ikke utøver praksis i samsvar med disse læreropfatningene, kan det tyde på at læreropfatningene om at det er vanskelig å vite hva som er hva ikke fungerer som rammeverk eller veiledning for handling for mine informanter, kun som filter. Dette kan sees i sammenheng med det Fives og Buehl (2012) peker på, at

even though a teacher may hold and express a particular belief, other beliefs may impinge on the actual practice that is enacted. Beliefs that serve as filters or frames may appear less congruent with practice because of the influence of beliefs that function as guides. (s. 481)

Selv om lærerne har oppfatninger om at det er vanskelig å definere hva som er hva, kan det virke som at læreropfatningene om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker «trumfer» dette. Selv om det er vanskelig å definere hva som er grunnen til at elevene strever med lesingen og skrivingen, er det læreropfatningene rundt viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker som står sterkest hos lærerne. Læreropfatningene om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker fungerer som veiledning for handling, og vil dermed ha større påvirkning på lærernes praksis enn oppfatningene om at det er vanskelig å definere hva som er hva, da disse oppfatningene kun fungerer som filter. Det blir dermed læreropfatningene om viktigheten av å avdekke lese- og skrivevansker som fungerer som veiledning for handling og dermed påvirker lærernes praksis i størst grad.

### 5.3 Læreroppfatninger om hva elever med lese- og skrivevansker kan få til

Fives og Buehl (2016, s. 118) peker på at «teachers hold a wide array of beliefs about students in general and the specific students in their classes». Slike oppfatninger kan dreie seg om oppfatninger rundt elevenes læring og utvikling, i tillegg til oppfatninger om elevenes evner og tro på hva de kan få til (Fives & Buehl, 2012, s. 472). Jeg vil derfor i det følgende drøfte hva lærernes fortellinger fra intervjuene sier om deres oppfatninger rundt hva elevene med lese- og skrivevansker kan få til, og igjen hva dette kan ha å si for elevenes læring, utvikling og resultater.

Anette forteller at hun ikke ser på lese- og skrivevansker som en statisk tilstand, men som en dynamisk en. Med dette mener hun at elevene bare må være innstilt på at de må jobbe litt ekstra i forhold til andre elever. Hun forteller videre at elevene med lese- og skrivevansker «vil jo komme akkurat like langt som alle andre, det har jo ikke noe å si for det. Men du må bare få det tilrettelagt og tilpassa dine behov» (Intervjudata Anette). Anette viser dermed i dette utsagnet at hun har tro på at elevene med lese- og skrivevansker kan nå like langt som alle andre, de trenger bare å få undervisningen tilrettelagt.

På denne måten fungerer læreroppfatningene om hva elever med lese- og skrivevansker kan få til som filter: Elever med lese- og skrivevansker kan få til akkurat like mye som andre elever, de trenger bare mer hjelp og tilrettelegging. Dette fører også rett videre til læreroppfatninger som rammeverk og veiledning for handling. Dersom eleven med lese- og skrivevansker skal nå like langt som de andre elevene i klassen, trenger de ekstra hjelp og oppfølging, og dette er noe lærerne må legge til rette for, i tillegg til å vise at de har tro på elevene og det de kan få til.

Lyster (2011, s. 142) peker på at «lærerens forståelse og innsikt [er] det første, viktige skritt i den prosessen med tiltak som bør settes i verk når vanskene kommer til syne». Læreren må vise forståelse for elevene som strever, og kunne gi positive tilbakemeldinger når de står på, slik at elevene ikke føler seg overlatt til seg selv. Læreren bør også med dette vise at hun har tro på at elevene kan bli gode lesere og skrivere, og komme like langt som andre til tross for lese- og skrivevanskene (Høien & Lundberg, 2012, s. 256; Lyster, 2011, s. 142).

Dersom lærerne, i tillegg til å tilrettelegge for elevene med lese- og skrivevansker, viser elevene at de har tro på at de kan få til mye slik Anette forteller, vil dette ha påvirkning på



---

elevenes læring, utvikling og resultater. For elever som gang på gang opplever å ikke mestre oppgavene de står ovenfor, er det lett at leselyst og skriveglede forsvinner sammen med motivasjonen (Lyster, 2011, s. 141). Det er derfor svært viktig for elever med lese- og skrivevansker at de får tilrettelagt undervisning og opplevelse av lærere som har tro på dem, slik at leselyst, skriveglede og motivasjon kan ligge til grunn for videre skriftspråkutvikling.

## 5.4 Læreroppfatninger om samarbeid med ledelsen

Fives og Buehl (2012, s. 481) peker på at ulike eksterne og interne faktorer «may support or hinder the enactment of a belief», og at ledelsen og ledelsens forventninger kan være slike eksterne faktorer. I intervjuene fortalte lærerne om sine opplevelser av hvordan ledelsen bidrar og støtter de i arbeidet med å oppdage og sette inn tiltak for elever med lese- og skrivevansker, og det kom frem både gode og mindre gode opplevelser. Jeg vil dermed i det følgende drøfte hvordan ledelsen kan ha noe å si for lærernes oppfatninger, og hvordan dette igjen kan påvirke lærernes praksis.

Anette og Beate forteller at de opplever godt samarbeid med ledelsen. De forteller at de blir innkalt til ledelsen hvert halvår eller etter gjennomføringen av nasjonale kartleggingsprøver, for å gå gjennom hver enkelt elev både faglig og sosialt. Her snakker de om elevene, hva lærerne gjør for disse, og hvilke muligheter som finnes. Kanskje ledelsen ser at det trengs flere ressurser i klasserommet eller at det er elever som trenger mer hjelp og støtte, og kan dermed hjelpe til med dette. Anette og Beate forteller om at de opplever dette som ledelsen sin måte å engasjere seg på, slik at de også kan følge med og ha kontroll på det som skjer på skolen. Dette oppleves av Anette og Beate slik de forteller det som et positivt samarbeid, hvor ledelsen er tilgjengelig for hjelp og støtte når det gjelder elever med lese- og skrivevansker. Dette kan tyde på at ledelsen også ser på det å oppdage lese- og skrivevansker som viktig.

I møtene med ledelsen diskuteres elevene faglig og sosialt, og ledelsen kan få greie på om det er noen elever lærerne er bekymret for. Her kan ledelsen gi tips og støtte til læreren, eller ledelsen kan oppdage at de bør sette inn flere ressurser i klassen eller spesifikt rundt en elev. Dette vil også kunne støtte og påvirke lærernes oppfatninger av viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker, når de har en ledelse som er støttende og tett på i dette arbeidet.

Fives og Buehl (2012, s. 478) peker på at individets forståelse av virkeligheten alltid blir sett gjennom deres eksisterende oppfatninger. Videre får de frem at dersom ny informasjon

samsvarer med allerede eksisterende oppfatninger, vil det være større sjans for at lærerne tilpasser seg dette (Fives & Buehl, 2012, s. 479). Siden både lærerne og ledelsen ser på det som viktig å oppdage lese- og skrivevansker, vil disse virke sammen og gjøre at lærerne har enda større fokus på å oppdage lese- og skrivevansker hos sine elever. Dette vil også ha innvirkning på lærernes praksis og elevens læring, utvikling og resultater.

Cecilie og Dina forteller derimot om det de opplever som mindre godt samarbeid. De forteller om en opplevelse av å bli overlatt til seg selv eller teamet sitt, uten den samme systematikken for å bli kalt inn til ledelsen slik Anette og Beate forteller om. Dina forteller også om sin frustrasjon rundt å ikke bli tatt på alvor når hun ønsker å melde fra om elever hun er bekymret for. Dette kan vitne om en skole og en ledelse med en såkalt «vente og se»-holdning, som ikke har så stort fokus på viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker (Aas, 2021, s. 38). Dersom lærerne gjentatte ganger opplever at de ikke blir tatt på alvor og må stå i dette selv, kan dette øke lærernes oppfatning av at ledelsen ikke ser på det å oppdage lese- og skrivevansker som viktig.

Dette vil kunne ha påvirkning på lærernes oppfatninger og deres praksis rundt å oppdage lese- og skrivevansker. Ledelsens holdninger og forventninger kan hindre hvordan læreropfatningene kommer til syne i lærernes praksis (Fives & Buehl, 2012, s. 481). Dersom lærerne har oppfatninger om at ledelsen ikke synes det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker, kan dette dermed føre til at lærernes oppfatninger av dette også svekkes. Det er ikke utenkelig at dersom lærerne gang på gang ikke blir tatt på alvor i sine bekymringer, vil de til slutt ikke ta disse bekymringene like mye på alvor selv heller.

Dette vil kunne få svært uheldige konsekvenser for elevene. Dersom lærerne mister troen på hvor viktig det er å oppdage lese- og skrivevansker, kan dette føre til at lærerne ikke jobber like aktivt for å avdekke lese- og skrivevansker hos sine elever lenger. Om vanskene ikke oppdages er det heller ikke selvsagt at elevene får den hjelpen og tilretteleggingen de har behov for. Dette kan i verste fall føre til et gap mellom elevens ferdigheter og det som er forventet de skal kunne, som det kan være vanskelig å tette.

Det er likevel slik at lærerne som forteller om en ledelse som ikke er så tett på når det gjelder å avdekke og tilrettelegge for lese- og skrivevansker, fortsatt har tro på at det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker. Når lærerne ikke får den støtten de ønsker seg fra ledelsen, føler de desto mer på sitt eget og teamet sitt ansvar for å stå i dette selv. Lærerne deler ikke

ledelsen sitt syn, og det kan dermed vitne om at lærernes oppfatning av viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker også her er så viktig for lærerne at de ikke påvirkes av hvordan de oppfatter at ledelsen ser på dette. Det har sammenheng med at andre læreroppfatninger kan ha innvirkning, og at disse spiller inn på hvordan læreroppfatningene påvirker lærernes praksis (Fives & Buehl, 2012, s. 481). Det virker dermed som at disse lærerne fortsatt ser det som viktig å oppdage lese- og skrivevansker, samt å sette inn passende tiltak og tilrettelegginger for disse elevene.

## 5.5 Oppsummering

Lærernes oppfatninger kan dermed på ulike måter påvirke lærernes praksis gjennom funksjonene filter, rammeverk og veiledning for handling. Læreroppfatningene som fungerer som veiledning for handling vil i størst grad påvirke lærernes praksis, og disse vil også ha størst påvirkning på elevens læring, utvikling og resultater. Læreroppfatningene om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker står sterkt hos lærerne. Disse oppfatningene har påvirkning på flere av de andre læreroppfatningene, og ser dermed ut til å være oppfatningene som har mest å si for lærernes praksis og dermed elevenes læring, utvikling og resultater. Dette vil ha svært mye å si for elevene med lese- og skrivevansker, da det ser ut til at lærerne tar dette svært alvorlig, og ønsker å oppdage og tilrettelegge for lese- og skrivevansker for elevenes beste.

## 6. Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan læreroppfatninger påvirker hvordan lærere går frem for å oppdage lese- og skrivevansker hos elever i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet. På denne måten er det mulig å bli mer bevisst på hvordan læreroppfatninger påvirker lærernes praksis, og hvordan lærernes oppfatninger om lese- og skrivevansker kan være med på å påvirke hvordan lærerne arbeider for å oppdage lese- og skrivevansker hos sine elever.

Teori, forskning og datamateriale fra fire intervju med lærere på 2. trinn, har gjort det mulig å drøfte følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

***På hvilke måter påvirker læreroppfatninger hvordan lærerne arbeider for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet?***

- *Hvordan arbeider lærere for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet?*
- *Hvilke læreroppfatninger har lærere om lese- og skrivevansker og elever med lese- og skrivevansker?*
- *Hvordan henger læreroppfatningene sammen med lærernes arbeid med lese- og skrivevansker?*

### 6.1 Konklusjon

Jeg vil i denne delen av oppgaven forsøke å samle trådene og bruke mine funn og drøftinger til å komme med en konklusjon på problemstillingen.

#### **6.1.1 Hvordan arbeider lærere for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet?**

De fire lærerne jeg har intervjuet nevner flere ting som gjør at de kan mistenke lese- og skrivevansker hos sine elever. For det første er skolen og lærerne pålagt å gjennomføre kartleggingsprøver i løpet av 1. og 2. klasse, og elevenes resultater på disse prøvene kan være en indikator på lave lese- og skriveferdigheter (Dysleksi Norge, 2017; Aas, 2021). I tillegg

---

gjennomfører lærerne diktater og små kartlegginger underveis i året som tester blant annet elevenes bokstavkunnskap.

Lærerne forteller også at det i første- og andreklasser er stort fokus på lek og samtale rundt ord og bokstaver, lesing og skriving. I slike språklige aktiviteter legger lærerne merke til typiske feiltyper som kan indikere lese- og skrivevansker hos elevene. At elevene har vanskeligheter med å rime, at de strever med å lytte ut lyder i ord, at elevene ikke har en sikker kobling mellom grafem og fonem og dermed blander bokstaver og bruker lang tid på å lese, er eksempler lærerne kommer med. I tillegg nevnes det at elevenes mangel på interesse for språk og bokstaver også kan være forhold som gjør at lærerne fatter mistanke om lese- og skrivevansker. Tegnene lærerne nevner støttes også av teori og forskning (Anthony & Francis, 2005; Dysleksi Norge 2017; Lyster, 2011; Wagner & Torgesen, 1987; Aas, 2021). Lærerne nevner at de legger merke til disse tingene i ulike situasjoner i den daglige undervisningen, slik som i språkleker, i kartleggingssituasjoner, i høytlesninger, i samtaler og lek. Lærerne kan både være deltakende og observerende i disse situasjonene, og forteller at det er i disse situasjonene de merker seg elever som strever.

Lærerne har altså stort fokus på aktiviteter som dreier seg om å lære å lese og skrive i første og andre klasse. Samtalene og aktivitetene som gjøres sammen med elevene for at de skal oppøve fonologisk og morfologisk bevissthet og lære seg å lese og skrive, gir lærerne gode muligheter til å observere elevene. Det er gjennom lærernes observasjoner i disse aktivitetene de legger merke til elever som strever med lesingen og skrivingen, og som dermed kan ha lese- og skrivevansker. Gjennomføringen av for eksempel språklige aktiviteter er dermed måter lærerne arbeider på for å oppdage lese- og skrivevansker.

### **6.1.2 Hvilke læreroppfatninger har lærere om lese- og skrivevansker og elever med lese- og skrivevansker?**

Slik det kommer frem i intervjuene har lærerne flere læreroppfatninger som dreier seg om lese- og skrivevansker. Det som kommer frem som de viktigste og mest sentrale læreroppfatningene, er lærernes oppfatninger om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker. Dette styrer lærernes praksis for hvordan de går frem for å oppdage lese- og skrivevansker hos sine elever, og påvirker også de andre læreroppfatningene.

Lærerne har også oppfatninger om at det kan være vanskelig å vite når det er snakk om lese- og skrivevansker og når det er andre faktorer som har innvirkning på elevenes manglende lese-

og skriveferdigheter. Lærerne er likevel opptatt av å finne ut hva det er som gjør at elevene ikke utvikler adekvate lese- og skriveferdigheter, og sette inn egnende tiltak for elevene. Disse læreropfatningene påvirker dermed ikke lærernes praksis i like stor grad.

Videre har lærere oppfatninger om at elever med lese- og skrivevansker kan få til akkurat like mye som alle andre elever, de trenger bare ekstra støtte og tilrettelegging. Slike læreropfatninger vil påvirke hvordan lærerne jobber med elever med lese- og skrivevansker, og vil ha stor betydning for elevene med lese- og skrivevansker.

De fire lærerne jeg har intervjuet forteller også om ulike opplevelser av samarbeidet med ledelsen, og dette samarbeidet kan også påvirke lærernes oppfatninger. Dersom lærerne opplever at ledelsen også er opptatt av å hjelpe og støtte lærerne i å oppdage lese- og skrivevansker kan dette styrke lærernes oppfatninger av viktigheten. Dersom lærerne derimot opplever at ledelsen ikke tar dette like alvorlig, er det en risiko for at lærernes oppfatninger om viktigheten av å oppdage lese- og skrivevansker svekkes. Jeg opplever likevel at lærernes oppfatninger om at det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker fortsatt står sterkt hos disse lærerne.

### **6.1.3 Hvordan henger læreropfatningene sammen med lærernes arbeid med lese- og skrivevansker?**

Lærernes oppfatninger om at det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker er de læreropfatningene som står sterkest hos de fire lærerne jeg har intervjuet. At det kan være vanskelig å identifisere «hva som er hva», eller at ledelsen ikke tar det like alvorlig å oppdage lese- og skrivevansker, påvirker ikke lærernes praksis i like stor grad som det kunne ha gjort, fordi lærerne er klare på at det er svært viktig å oppdage lese- og skrivevansker hos sine elever.

Lærernes oppfatninger om at det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker hos elevene er dermed de læreropfatningene som i aller størst grad påvirker lærernes praksis. Når lærerne har oppfatninger om at det er viktig å oppdage lese- og skrivevansker, vil dette dermed påvirke hvor stort fokus lærerne har på å oppdage lese- og skrivevansker i undervisningen. Lærerne forteller om flere situasjoner og aktiviteter der de legger merke til elever som strever med lesing og skriving, og som gjør at de kan få mistanke om lese- og skrivevansker. Det er ikke sikkert at lærerne hadde hatt så stort fokus på å oppdage lese- og skrivevansker i sin undervisning dersom de ikke hadde hatt oppfatninger om at det var viktig. På denne måten

kan lærernes oppfatninger være med på å påvirke hvordan lærerne går frem for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet.

## 6.2 Videre forskning

For å undersøke hvordan lærere går frem for å oppdage lese- og skrivevansker i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet, gjennomførte jeg kvalitative intervju med fire lærere på 2. trinn. På denne måten fikk jeg høre lærere fortelle om sine erfaringer og praksiser med å oppdage lese- og skrivevansker hos sine elever. Det ville imidlertid også være interessant å observere lærerne i noen undervisningsøkter, for å observere hvordan de i praksis går frem for å oppdage lese- og skrivevansker, og i hvilken grad dette samsvarer med det de forteller om i intervjuene.

I tillegg til at lærernes oppfatninger påvirker lærernes praksis, kommer forskning også frem til at læreroppfatninger også vil ha påvirkning på elevenes læring, utvikling og resultat. Det ville derfor være interessant å gjennomføre en studie som dreier seg om hvordan lærernes oppfatninger av lese- og skrivevansker påvirker elevenes læring, utvikling og resultat. En slik studie kan gi en enda dypere innsikt i hvordan lærernes oppfatninger har påvirkning i klasserommene.

## 7. Litteraturliste

- Anthony, J. L., Driscoll, K. A., Phillips, B. & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487.  
<https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3>
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Bear, D. R. & Templeton, S. (1998). Explorations in developmental spelling: Foundations for Learning and Teaching Phonics, Spelling, and Vocabulary. *The Reading Teacher*, 52(3), 222-242.
- Carlisle, J. F. & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics* 14(02), 177-195.  
<https://doi.org/10.1017/s0142716400009541>
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(03)00164-1)
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dysleksi Norge. (2017). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*. Dysleksi Norge.
- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 135-154). Blackwell Publishing.



- 
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs; What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Red.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (s. 471-499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2016). Teachers’ Beliefs in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. I K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Red.), *Surface Dyslexia* (s. 310-330).
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L. & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Wiley-Blackwell.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kulbrandstad, L. I., Egeland, B. L., Nordanger, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA norsk som andrespråk*, 36(2), 5-20.
- Kulbrandstad, L. I. & Kvammen, P. I. (2022). Læreropfatninger om språkstøttende fagundervisning i språklig heterogene klasser: En kasusstudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2022(8), 93-108. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3666>

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- 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/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties: An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families June 2009*. Department of Education.

- 
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The Art of Hearing Data* (3. utg.). Sage Publications.
- Rygvold, A.-L. (2017). Lese- og skrivevansker. I A.-L. Rygvold & T. Olsen (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 36-72). Gyldendal Akademisk.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring: Teori og praksis. *Spesialpedagogikk*, 79(5), 43-58.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Wolter, J. A., Wood, A. & D'zatko, K. W. (2009). The Influence of Morphological Awareness on the Literacy Development of First-Grade Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(3), 286-298. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0001\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0001))
- Aas, Å, M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «*Hvordan lærere oppdager lese- og skrivevansker*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan lærere går frem for å oppdage lese- og skrivevansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

##### Formål

Masterprosjektet «*Hvordan lærere oppdager lese- og skrivevansker*» har som formål å se på hvordan lærere går frem for å oppdage lese- og skrivevansker hos elever i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet. Her er det et ønske om å intervjuere lærere på småtrinnet rundt deres praksis når det gjelder å avdekke om noen elever i deres klasse kan ha lese- og/eller skrivevansker. Den foreløpige problemstillingen av masterprosjektet lyder som følger: **Hvordan arbeider lærere for å oppdage lese- og skrivevansker hos elever i den begynnende lese- og skriveopplæringen på småtrinnet?**

##### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du er kontaktlærer og norsklærer på andretrinn, og har blitt anbefalt av rektor/av en kollega som en lærer med kunnskap om lese- og skrivevansker og hvordan man kan avdekke dette hos elever. Det vil være omtrent 5 lærere som vil delta i prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, ønskes det at du kan stille til et intervju hvor du vil få spørsmål rundt din praksis når det gjelder å oppdage mulige lese- og skrivevansker hos elever i din klasse, samt hvilke tiltak som eventuelt blir satt inn i denne forbindelse. Lengden på intervjuet vil variere ut fra hvor mye du har å fortelle om temaet, men vil sannsynligvis ligge innenfor en ramme på cirka 45 minutter. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.

##### Det er frivillig å delta

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

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

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

- Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dataene som blir samlet inn.
- Alle personopplysninger vil bli anonymisert ved at navn erstattes med en kode i videre arbeid og endelig levering av masteroppgaven.
- Deltakeren skal ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

---

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes, informasjon og datamateriale anonymiseres, og lydopptak av intervjuene vil bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

**Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskolen Innlandet ved veileder Kristin Vold Lexander på epost [kristin.lexander@inn.no](mailto:kristin.lexander@inn.no)
- Student Inger Johanne Fuglaamoen Nordvang på epost [IngerJo1@yahoo.no](mailto:IngerJo1@yahoo.no)
- Vårt personvernombud på epost [personvernombud@inn.no](mailto:personvernombud@inn.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Kristin Vold Lexander  
(Forsker/veileder)

Inger Johanne Fuglaamoen Nordvang  
(Student)

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan lærere oppdager lese- og skrivevansker* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju hvor det vil bli tatt lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide lese- og skrivevansker

#### Introduksjon

**Jeg vil først minne deg på at vi må være forsiktige med personopplysninger, siden dette intervjuet ikke er utelatt taushetsplikten, og fordi det gjøres opptak av intervjuet. Vær så snill og ikke nevne navn, kjønn eller annen informasjon som kan være med på å identifisere enkeltelever.**

#### Definisjon/begrepsavklaring lese- og skrivevansker

- 1. Hva legger du i det å ha lese- og skrivevansker?**

#### Elever med lese- og skrivevansker

- 2. Hvordan får du vanligvis mistanke om at elever kan ha lese- og skrivevansker?**
- 3. Hvor lang tid tar det vanligvis før disse mistankene begynner å vise seg?**

#### Å oppdage lese- og skrivevansker

- 4. Hva er det vanligvis med elevenes lesing/skriving som gjør at du får mistanke om at de kan ha lese- og skrivevansker?**
- 5. I hvilke sammenhenger dukker disse observasjonene opp?**
- 6. Har disse aktivitetene vært noe du har gjort med tanke på å avdekke mulige elever med lese- og skrivevansker?**
- 7. Har du noen (andre) aktiviteter du pleier å gjøre med elevene med hensikt å oppdage lese- og skrivevansker hos elever?**
- 8. Hvor viktig vil du si det er å oppdage om elever kan ha lese- og skrivevansker?**
- 9. Er det noe annet du vil legge til som omhandler å oppdage lese- og skrivevansker?**

### Tiltak for elever med lese- og skrivevansker

- 10. Dersom du møter elever du har mistanke om kan ha lese- og skrivevansker, har du/dere en plan for videre undervisning og tilrettelegging for disse elevene?**
- 11. Hva innebærer vanligvis en slik plan?**
- 12. Hvilken hensikt tenker du at denne planen/oppfølgingen bør ha for elevene?**

### Samarbeid

- 13. På hvilke måter samarbeider du med andre lærere som har kontakt med eleven rundt tiltak, arbeidsmengde, hjelpemidler osv?**

### Annet

- 14. Er det ellers noe annet du vil legge til, på spørsmålene vi har gjennomgått eller noe annet?**

## Vedlegg 3: Personverntjenester sin vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

507336

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

25.10.2022

**Prosjekttittel**

Hvordan lærere oppdager lese- og skrivevansker

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig**

Kristin Vold Lexander

**Student**

Inger Johanne Fuglaamoen Nordvang

**Prosjektperiode**

03.10.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**



## OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

## VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

## TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at deltakerne har taushetsplikt, og anbefaler at de oppfordres i forkant av intervjuene til å omtale sine erfaringer på en måte som ikke gjør enkeltelever identifiserbare basert på kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger eller situasjonsbeskrivelser.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2023.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!