



# BACHELOROPPGÅVE

Lese- og skrivevanskar: Korleis tilpasse i klasserommet?

Reading and writing disabilities: How to achieve adapted education in the classroom?

**Ingunn Jegteberg**

**Martine Vindheim**

Grunnskulelærerutdanning 1-7

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar: Nina Ludvigsen

10.05.19

## Samandrag:

I oppgåva vår vil vi undersøke korleis kontaktlærarar legg opp undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar og korleis dei kan lukkast med dette. Problemstillinga vår vart følgjande: «Korleis kan kontaktlærarar lukkast med undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet?».

Oppgåva vår er skrive med bakgrunn i ei kvalitativ undersøking, og vi har nytta intervju som metode for å få svar på problemstillinga. Vi intervjuar tre kontaktlærarar som arbeider på ulike trinn på barneskulen. Samarbeid mellom lærarar og spesialpedagogar viser seg å vere viktig når det gjeld korleis lærarar kan lukkast med å ha elevane med lese- og skrivevanskar i klasserommet.

Undersøkinga viser også at lærarane vektlegg inkludering og tilpassa undervisning for å kunne lukkast i undervisninga.

## Innhald

<b>Samandrag:</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Innleiing</b> .....	<b>4</b>
1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling .....	4
<b>2 Teori</b> .....	<b>5</b>
2.1 Tilpassa opplæring .....	5
2.2 Inkludering.....	6
2.3 Lese- og skrivevanskar .....	7
2.3.1 Organisering av undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar.....	8
2.4 Motivasjon.....	9
<b>3 Metode</b> .....	<b>11</b>
3.1 Val av metode.....	11
3.2 Intervju .....	11
3.3 Intervjuguide .....	11
3.4 Utval .....	12
3.5 Datainnhenting .....	13
3.5.1 Gjennomføring av intervju.....	13
3.6 Styrker og svakheiter i forskingsprosessen .....	13
3.6.1 Moglege feilkjelder ved intervju.....	13
3.6.2 Validitet og reliabilitet .....	14
3.6.3 Etske omsyn.....	14
<b>4 Empiri</b> .....	<b>16</b>
4.1 Forståing av omgrep .....	16
4.2 Organisering av undervisninga .....	17
4.3 Tilpassa undervisning.....	18
4.4 Inkluderande undervisning .....	20
<b>5 Drøfting</b> .....	<b>21</b>
5.1 Forståing av omgrep .....	21
5.2 Samarbeid .....	22
5.3 Tilpassa undervisning.....	23
5.4 Inkluderande undervisning .....	25
<b>6 Avslutning</b> .....	<b>28</b>
<b>7 Litteraturliste</b> .....	<b>29</b>
<b>8 Vedlegg</b> .....	<b>30</b>
8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide .....	30
8.2 Vedlegg 2: Skriv til skulane.....	32

# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for val av tema og problemstilling

Tema for denne bacheloroppgåva er tilpassa undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar. Problemstillinga for oppgåva er: «Korleis kan kontaktlærarar lukkast med undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet?».

Kunnskapsdepartementet er i gong med ei ny stortingsmelding som gjeld tidleg innsats og inkluderande fellesskap. Stortingsmeldinga skal spesielt følgje opp og vurdere forslaga i ein ekspertgrupperapport. Rapporten er utvikla av ei ekspertgruppe som er blitt leia av professor Thomas Nordahl, og ekspertgruppa er fagpersonar og forskarar innanfor barnehage og skule. Regjeringa skal følgje opp og vurdere Nordahl (2018) sin rapport (Kunnskapsdepartementet, 2019). I rapporten til Nordahl (2018) står det: «Barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging er over lang tid ikke blitt tilstrekkeleg inkludert i fellesskap med andre barn og unge, og de har i for liten grad fått realisert sitt potensial for læring.» (Nordahl, 2018, s. 5).

Vi valte denne vinklinga på oppgåva vår, fordi vi har sett tilfeller der elevar med lese- og skrivevanskar blir tekne ut av klasserommet, og vil difor undersøke korleis undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar kan gjennomførast på ein best mogleg måte inne i klasserommet. Dei ulike skulane som vi har hatt praksis i, har lagt til rette for elevane med lese- og skrivevanskar forskjellig. Vi har også sett og erfart kor krevjande det er å gje alle elevane god tilpassa opplæring når det gjeld lesing og skriving. Det er mange typar elevar i eit klasserom, og at alle skal få god tilpassa opplæring er ikkje lett. Vi er nysgjerrige på kva form for tilpassa undervisning elevar med lese- og skrivevanskar får, kva grad dei blir inkludert og korleis dette praktiserast på skulane vi har gjennomført undersøkinga vår.

## 2 Teori

### 2.1 Tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring er eit overordna omgrep som gjeld alle elevar i den norske skulen. Det er nedfelt i opplæringslova § 1-3 som seier at alle elevar har rett til opplæring i samsvar med egne evner og føresetnader (Opplæringslova, 1998). Prinsippet om tilpassa opplæring skal vere innanfor den individuelle tilpassinga for kvar enkelt elev, men og ta omsyn til fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Dette prinsippet gjeld for heile opplæringstilbodet elevane får. Difor omfattar det den ordinære undervisninga og spesialundervisninga i skulen (Håstein & Werner, 2014b, s. 21). Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) definerer spesialundervisning som undervisning for elevar som har behov for særleg tilrettelegging, og det må gjevast til den enkelte eleven etter sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Ordinær undervisning definerast som den undervisninga som alle elevar skal ha, som gjennomførast med tanke på det store fleirtalet som skal få eit godt fagleg utbytte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.26).

Elevane som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning (Håstein & Werner, 2014a, s.139). Spesialundervisning er ikkje ein spesiell eller bestemt måte å undervise på, men ei undervisningsform som utformast og vert sett i gong for den eleven som har fått innvilga rett til ekstra hjelp. For at eleven skal få eit opplæringstilbod som er tilpassa eleven, må det bli tatt ei sakkyndig vurdering av eleven sitt behov (Håstein & Werner, 2014a, s.140).

Skulen i Noreg skal vere for alle, og alle skal ha nytte av å gå på skulen. Stortinget har som ambisjon å skape ein skule der alle har lik moglegheit for å utvikle seg, uavhengig av bakgrunn, kjønn, økonomi eller geografi. Prinsippet om tilpassa opplæring er at elevane skal utvikle seg som personar, tileigne seg fagleg kunnskap og oppleve fellesskap (Håstein & Werner, 2014b, s.23). Dette er formulert slik i Kunnskapsløftet (LK06): «Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen.» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Tilpassa opplæring kan ein sjå på som ein tosidig prosess, som på eine sida inneber elevens læring, og på den andre sida lærarens undervisning. Jo meir læraren veit om kva som påverkar læring, jo betre skikka vil læraren vere til å legge til rette for tilpassa undervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.25). Kunnskap om, og forståing av elevens læreføresetnader er avgjerande for kvaliteten på undervisninga. LK06 seier ikkje noko om korleis opplæringa skal vere, eller kva metodar ein skal

bruke. Det gjev lærarar og skulen stor fridom til å tilpasse opplæringa. Det er ei utfordring å vere forplikta til overordna verdiar for skulen. Lærarane trekkast dagleg igjennom krevjande oppgåver og omsyn. Difor er det til stor hjelp at lærarane er bevisst på kva verdiar skulen har, og skal orientere seg ut i frå (Håstein & Werner, 2014b, s.27).

## 2.2 Inkludering

Tilpassa opplæring og inkludering er to omgrep som vert brukt om ein annan, og difor er dette omgrep som er naturleg å sjå i samanheng (Bachmann & Haug, 2006, s. 87). Tilpassa opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering (Overland, 2015). Omgrepet inkludering vert nytta stadig meir i dagens skule, men mest av alt vert det brukt i spesialundervisning og i spesialpedagogikken. Inkludering gjeld alle elevar i skulen, og er ein prosess som aldri vil ta slutt (Bachmann & Haug, s.88, 2006).

I følgje Overland (2015) inneber inkludering «...at alle elevar skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Likeverdige opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har». Då dette omgrepet kom inn i skulen, var ein viktig føresetnad at heile skulen måtte endrast. Inkludering gjeld ikkje lenger berre dei elevane som har rett på spesialundervisning, men tek for seg at det er stor variasjon mellom elevane og at inkludering har noko å seie for kvar enkelt elev sitt utbytte av undervisninga (Bachmann & Haug, 2006, s.88). Inkludering handlar blant anna om å utvikle kvaliteten av undervisninga, organisering av undervisninga, innhaldet i undervisninga, arbeidsmetodane i undervisninga og resultatet av undervisninga for alle (Bachmann & Haug, 2006, s.89). Inkludering føreset aktiv deltaking, og det krev at eleven har noko å bidra med til fellesskapet. Alle elevar skal ha ei stemme som vert høyrd og teken på alvor når det gjeld elevens opplæring (Festøy & Haug, 2017, s. 70).

Med inkludering meiner ein at alle elevar skal ha dei same moglegheitene, rettane og pliktene i skulen. Ut i frå den vide forståinga av definisjonen av tilpassa opplæring, kan tilpassa opplæring og inkludering sjåast på som omgrep som er gjensidige og som føreset kvarandre (Bachmann & Haug, 2006, s.89).

Bachmann & Haug (2006) snakkar om fire punkt som skulen må arbeide med for å oppnå ei meir inkluderande verksemd. Desse sentrale trekka er:

- Auke fellesskapet slik at alle elevar vert ein del av ein klasse eller ei gruppe, slik at dei får ta del i det sosiale livet på skulen saman med alle andre.
- Auke deltakinga slik at alle får delta i fellesskapet ut i frå egne føresetnader. Alle bør kunne gje og få frå fellesskapet.
- Auke demokratiseringa slik at alle stemmer vert høyrde. Alle elevar og føresette skal ha moglegheit til å uttale seg om det som gjeld dei i utdanninga.
- Auke utbyttet slik at alle elevar får ei opplæring som gagnar dei både sosialt og fagleg.

Det kan vere utfordrande å få alle desse fire områda til å bli oppfylt, sidan nokre område kan stå i motsetnad til kvarandre. For nokre kan auka deltaking vere ei hindring for betre utbytte av undervisning. Det viser kor samansett inkludering er i praksis. Målet er at så mange som mogleg av elevane skal få oppleve høg kvalitet på alle områda, og inkludering omfattar difor alle elevar ved skulen, ikkje berre dei som har krav på spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006, s.89).

### 2.3 Lese- og skrivevanskar

Når eit barn ikkje kan lese og/eller skrive slik som det vert forventa ut i frå barnet sin mentale alder og opplæringa som er gitt, seier vi at barnet har lese- og/eller skrivevanskar (Lyster, 2012, s.15). Det finst mange ulike former for lese- og skrivevanskar, men det er først og fremst to typar vanskar ein vil møte som lærar. Det er anten knytt til vanskar med ordavkodning eller vanskar med å forstå det ein les. Vanskar med ordavkodning står sentralt i dysleksi, medan vanskar med å forstå det ein les er ein leseforståingsvanske (Lyster, 2012, s. 15).

Dysleksi vert definert som «...vansker med ordlesingen som er forårsaket av en bakenforliggende fonologisk svikt» (Lyster, 2012, s.16). Den fonologiske svikta kan vere at eleven ikkje har forstått det alfabetiske prinsipp, som handlar om at kvar bokstav representerer språklydar som vi finn igjen i orda vi seier (Andreassen & Kolberg Jansson, 2014, s.185). Leseforståing forklarast som eit produkt av avkodning og lytteforståing. Difor vil både dårleg avkodning og dårleg lytteforståing føre til dårleg leseforståing (Lyster, 2012, s.25). Ordavkodning er ein viktig faktor som har stor betydning for leseforståinga. Eleven klarar ikkje å forstå meininga med ein tekst utan å avkode orda (Andreassen & Jansson, 2014, s.195). Dysleksi er ein type vanske som kanskje ikkje kjem til syne før elevane skal ta stilling til tekstar som krev meir språkleg kompetanse og eit større ordforråd enn kva som krevjast på dei tidlegaste trinna på skulen (Lyster, 2012, s.25).

Det finst fleire årsaker til manglande leseforståing, og nokon av årsakene kan vere avkodingsvanskar og svak lesemotivasjon (Andreassen & Jansson, 2014, s.196). Men utvikling av lese- og skrivevanskar kan ein og sjå i samanheng med heimemiljø og skulemiljø. Miljø med liten grad av språkleg stimulering og lesestimulering kan ha betydning for utvikling av lese- og skrivevanskar. Her er det også pedagogiske faktorar som spelar inn, for eksempel som hyppig bytte av skule eller lærar, samt undervisning som ikkje er tilpassa (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 90).

### 2.3.1 Organisering av undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar

Det vil vere svært individuelle behov for elevar med lese- og skrivevanskar, og difor er det ingen fasit når det gjeld korleis ein skal organisere undervisninga for desse elevane. Det er mange forhold ein må ta omsyn til når ein vel korleis ein vil organisere undervisninga (Lyster, 2012, s. 93).

Eit hjelpemiddel for elevar som har lese- og skrivevanskar kan vere PC. Bruk av PC og ulike lese- og skriveprogram kan vere motiverande. Data kan gje elevane meir treningstid og erstatte læraren på ein effektiv måte når tida ikkje strekk til, i tillegg til å gje digital kompetanse (Lyster, 2012, s.93). Å kunne lese og skrive er grunnleggjande ferdigheiter som elevane treng for å lære i alle fag, og det er difor viktig at lærarane gjer alt dei kan for å hjelpe elevane som strevar med dette. Ein måte å gjere det på er å nytte dataprogram med lese- og skrivestøtte (Mølster, 2017, s.235). Det er uansett opp til kvar enkelt skule og lærar å vurdere om og korleis for eksempel elektroniske treningsprogram eller læreprogram best kan integrerast i skulen si undervisning og kva som passar best ut i frå dei behova som er der (Lyster, 2012, s.92). Ein kan også nytte andre læremiddel, som for eksempel arbeidshefter eller bøker med stor skrift. Uansett kva hjelpemiddel som vert nytta for elevane med lese- og skrivevanskar, er det viktig at læraren har ein plan med bruken av hjelpemidla og at elevane veit hensikta med aktiviteten dei skal drive med for at det skal bli nokon effekt (Lyster, 2012, s.93).

Det er som nemnd svært store skilnader i vanskane ein elev kan ha. Enkelte elevar kan så og sei følgje den ordinære undervisninga, medan nokre elevar treng ein individuell opplæringsplan (IOP), og det kan i nokre tilfelle vere behov for undervisning i mindre grupper eller aleine (Lyster, 2012, s.94). Uansett kor store vanskar eleven har, er det viktig med eit godt samarbeid mellom skule og dei føresette. Samarbeidet skal vere prega av gjensidigheit og likeverd, noko som betyr at samarbeidet både skal dekke skulen og heimen sitt behov (Nordahl, 2014, s.126). Sidan det er så stor forskjell på elevane, er det også forskjell på korleis ein må legge opp undervisninga for elevane. Nokre elevar treng i periodar ein-til-ein undervisning for å klare å konsentrere seg skikkeleg, medan for andre elevar er det nok å tilpasse undervisninga i klasserommet. Dersom det er eit godt samarbeid mellom



heim og skule, kan heimen då gje tilbakemelding på korleis dei opplever undervisninga eleven får (Lyster, 2012, s.96). Felles for dei fleste er at dei vil vere i klassen for å ikkje gå glipp av det sosiale, men dersom elevane ikkje har utbytte av undervisninga i klasserommet, er dei nøydd til å få noko av undervisninga si andre plassar. Dessutan kan det å vere inne i klasserommet heile tida ha ein motsett effekt av intensjonen av å inkludere. Det kan virke stigmatiserande for eleven, fordi skilnaden mellom elevane kan virke tydlegare. Inkludering føreset aktiv deltaking, og det krev at eleven må ha noko å bidra med til fellesskapet. Difor kan det lønne seg å ta eleven ut av klasserommet i delar av tida for å førebu han til å delta i fellesskapet (Festøy & Haug, 2017, s.70). Dersom skulen og klassen har eit akseptierende og inkluderande læringsmiljø, skal det ikkje vere noko problem å organisere tiltak for elevar utanfor klassen (Lyster, 2012, s.96).

Det er stor variasjon frå skule til skule når det gjeld lærarressursar og spesialpedagogar, og dette har mykje å seie for korleis skulen klarar å organisere ei fagleg og sosial utvikling for elevane (Lyster, 2012, s.94). Det er vist at det er stor bruk av assistentar i skulen, ikkje minst når det gjeld elevar som har krav på spesialundervisning (Lyster, 2012, s.95). I nokre høver kan assistentane brukast til desse elevane, men i mange situasjonar har dei ikkje den opplæringa og kompetansen som trengst.

Korleis skulen klarar å møte elevane sitt behov innanfor klassegruppa, avgjer i kva grad elevar skal få undervisning i eller utanfor klassen. Dersom elevar med lese- og skrivevanskar skal ha god effekt av å bli tekne ut av klasserommet, avhenger det av dyktige lærarar som har god kompetanse og kan gje ei god og effektiv undervisning i ein-til-ein-situasjonar eller mindre undervisningsgrupper. Det er viktig at undervisninga tek utgangspunkt i eleven sin ståstad, nemleg at det er eleven sine vanskar som avgjer kva som vert gjort og korleis det vert gjort. Læraren sin kunnskap om lesing og leseutvikling er difor avgjerande for at skulen både får avdekka kva som er grunnleggjande i eleven sin vanske og korleis skulen best kan organisere lese- og skrivetreninga (Lyster, 2012, s.94).

## 2.4 Motivasjon

I undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar er det vesentleg at lærar er medviten om elevens motivasjon. Dette har stor betydning for elevens læring og utvikling. Motivasjon heng nøye saman med aktivitet, læring og trivsel, og motivasjon er ein viktig faktor for at elevane skal få eit godt utbytte av opplæringa i skulen (Imsen, 2014, s. s.293). Ein skal ta på alvor at elevar møter utfordringar i skulen som ikkje alltid er like interessante for dei. Å skape motivasjon hos elevar er eit kontinuerleg arbeid som lærar kan skape med mange ulike metodar (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s. 103). Elevar med lese- og skrivevanskar kan ha låg motivasjon for å lese, både fordi dei

synast det er vanskeleg og fordi dei ikkje ser nytteverdien i å lese (Andreassen & Jansson, 2014, s. 197).

Den amerikanske psykologen Albert Bandura, sitert i Lyster (2012, s.31) meiner ein må ha erfaringar av å lukkast om ein skal ha motivasjon for å gjere ein innsats og lære noko. Ein elev som forventar å klare ei oppgåve vil ha mykje større motivasjon for å gjennomføre oppgåva enn ein elev som ikkje forventar å meistre oppgåva. Barn som har spesielle behov er i ei risikogruppe når det gjeld sjølvbilete og motivasjon for læring. Skulen må difor gje denne gruppa av elevar meistringsfølelse gjennom ei god tilpassa undervisning og ein eventuell spesialpedagogisk tilrettelegging som tek utgangspunkt i elevane sitt lese- og skrivenivå, og som gjev elevane moglegheit for å lukkast (Lyster, 2012, s.31). Den gode motivasjonen for å lære kjem innanfrå, og det er denne motivasjonen skulen skal hjelpe eleven å utvikle. Ved å påpeike kva eleven meistrar og fokusere på dei framstega eleven har gjort, kan skulen ta vare på elevane sitt sjølvbilete (Lyster, 2012, s.32).

Guthrie og Humenick sitert i Lyster (2012, s.34) nemner blant anna at å finne tekstar som er motiverande og interesserer elevane, i tillegg til det å auke den sosiale samhandlinga mellom elevane i tilknytning til leseaktivitet er sentralt når det gjeld å både auke og halde oppe motivasjonen hos svake lesararar.

## 3 Metode

### 3.1 Val av metode

Vi skil mellom to hovudtypar av samfunnsvitskaplege metodar, kvalitativ og kvantitativ metode (Larsen, 2017, s. 25). I kvantitativ metode er ein oppteken av å telje opp fenomen, og kartlegge resultatata ein får. Kvalitative metodar er hensiktsmessig når ein skal undersøke fenomen ein vil gå djupare inn på (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 28). Når forskning er kvalitativ betyr det at ein interesserer seg for korleis noko står fram eller utviklast, ein forskar på å forstå konkrete personar og sosiale prosessar (Brinkmann & Tanggaard, 2012b, s.12). Kva metode ein vil nytte i ei undersøking avhenger av problemstillinga. Begge metodane har sterke og svake sider, og likskapen med metodane er at dei har eit felles formål.

I oppgåva vår skal vi finne ut korleis lærarar kan lukkast med å ha spesialundervisning i klasserommet. Vi har valt å bruke kvalitativ metode, fordi vi vil få svar på opplevingane og erfaringane til lærarar, og få skilt ut fellestrekk og ulikskapar som dei opplever i skulen. Den kvalitative forskingsmetoden skaper eit nyansert og detaljrikt utgangspunkt, noko som passar til det vi skal undersøke (Brinkmann & Tanggaard, 2012b, s. 12).

### 3.2 Intervju

Vi har valt å bruke den kvalitative metoden intervju for å belyse forskingsspørsmålet «Korleis kan kontaktlærarar lukkast med undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet?». Ved å bruke kvalitativt intervju vil vi få utdjupande svar frå lærarar som vil gi oss informasjon om temaet vi har valt og som vil hjelpe oss til å svare på problemstillinga vår. I eit kvalitativt intervju vil ein som forskar få innsikt i personen sine erfaringar, meningar og følelsar (Larsen, 2017, s.98). Vi har valt å bruke semistrukturert intervju som er eit intervju som er delvis strukturert, og har ein fleksibel intervjuguide (Larsen, 2017, s.98). Vi har ferdig formulerte spørsmål, der vi legg til oppfølgingsspørsmål dersom informanten treng å utdjupe det som allereie er sagt. Grunnen til at vi valde semistrukturerte intervju er fordi ein får meir flyt i intervjuet, og informanten får ta initiativ til å ta opp aktuelle sider ved temaet sjølv (Larsen, 2017, s.98).

### 3.3 Intervjuguide

For at det skal bli eit best mogleg intervju, er det viktig med ein god intervjuguide. I planlegginga av intervjuet hadde vi difor utarbeida ein intervjuguide (sjå vedlegg 1). Intervjuguiden er sjølv

grunnlaget for intervjuet og den kan vere meir eller mindre detaljert, alt ut i frå kva intervjuet skal handle om (Brinkmann & Tanggaard, 2012a, s. 28). I intervjuguiden vår har vi tatt utgangspunkt i problemstillinga «Korleis kan kontaktlærarar lukkast med undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet?» og laga intervju spørsmål ut i frå denne. Det er viktig at intervju spørsmåla er klart formulerte og verkelegheitsnære (Brinkmann & Tanggaard, 2012a, s.29). I intervjuguiden har vi innleiande spørsmål i starten, noko som skal gjere det lettare for intervjuobjektet å starte samtalen. I tillegg til dette har vi også oppfølgingsspørsmål der vi spurte direkte om det som vart sagt, og spesifiserande spørsmål som er meir direkte og handlar om at intervjuobjektet skal fortelje meir om korleis ein spesiell situasjon vart opplevd (Brinkmann & Tanggaard, 2012a, s.32).

I våre intervju var det ønskeleg at kontaktlærarar skulle gje svar på korleis dei driv undervisning for elevar som har lese- og skrivevanskar. Det var viktig at spørsmåla vart formulert på ein open måte, slik at vi ikkje la nokre føringar for kva svar informantane gav.

### 3.4 Utval

Den måten ein plukkar ut personar på, får betydning for kva slags type undersøking dette vert. I ei kvalitativ undersøking er ikkje informantane valt ut tilfeldig og ein kan difor ikkje vite om utvalet representerer populasjonen (Larsen, 2017, s.89). Sjølv om vi ikkje kan vite om utvalet representerer populasjonen, bør dei ha ein overføringsverdi. Det vil sei at det vi finn også er relevant for andre grupper enn dei personane som er med i undersøkinga (Larsen, 2017, s.89). Overføringsverdien av dei funna ein har kome fram til, vert styrka gjennom å gjere ei undersøking som har høg grad av validitet og reliabilitet, og som er godt forankra i teori og anna forskning (Larsen, 2017, s.90). Meir om dette kjem seinare i oppgåva.

Alle informantane vart funne ved å ta kontakt med rektorar på aktuelle barneskular i to fylker i Noreg. Vi vurderte ulike kriterium, og kom fram til at kriteria vi skulle bruke var at det måtte vere kontaktlærarar som har eller har hatt elevar med lese- og skrivevanskar. Rektorane sendte vidare beskjed til kandidatane som var innanfor kriteria, og dei som hadde anledning til å stille på intervju tok sjølve kontakt med oss. Vi valde å intervju kontaktlærarar som jobba på ulike trinn på barneskulen. Dette var for å sjå om undervisninga vart praktisert annleis jo høgare opp ein kjem i klassesetrinna. To av informantane var tilsett på same skule, på andre og fjerde trinn. Den siste informanten jobba i ein kommune i Aust-Agder på femte trinn. Alle lærarane hadde vore

kontaktlærarar over lang tid. I denne oppgåva har vi valt å dikte opp fiktive namn til informantane, og dei vil difor heretter bli kalla Kari, Silje og Idun.

### 3.5 Datainnhenting

#### 3.5.1 Gjennomføring av intervju

Dei to intervjuar vi hadde i Sogn og Fjordane, gjennomførte vi ansikt til ansikt på skulane som lærarane arbeidde på. Ein av oss hadde hovudansvar for å stille spørsmål og den andre noterte undervegs. På grunn av stor geografisk avstand og kostnadar var det berre ein av oss som reiste til Aust-Agder for å gjennomføre intervjuet der. Den andre personen var med på «FaceTime» for å notere. Det vil sei at begge to var med under gjennomføringa av alle tre intervjuar. Sidan vi ikkje hadde moglegheit til å ta opp lyd under intervjuet, tenkte vi det var lurt at ein av oss noterte, slik at vi fekk med riktige opplysningar. For at vi ikkje skulle gløyme nyttig informasjon frå intervjuar, var begge med på å reinskrive rett etter gjennomføringa av intervjuar.

I etterkant av intervjuar utarbeidde vi eit skjema (sjå figur 1) med svara vi fekk i dei ulike intervjuar. Dette gjorde vi for å kunne få oversikt og samanlikne svara best mogleg. Vi tok utgangspunkt i intervjuguiden når vi utforma skjemaet, og utforma det etter desse kategoriane; *forståing av omgrep, organisering av undervisninga, tilpassa undervisning og inkluderande undervisning*. Funna frå intervjuar vert presentert i kapittel 4 i denne oppgåva.

Figur 1: Skjema med svar frå intervjuar

<b>Organisering av undervisninga</b>			
	<b>Informant 1</b>	<b>Informant 2</b>	<b>Informant 3</b>
<b>Organisering</b>			
<b>Retteprogram/hjelpemiddel</b>			
<b>Ansvar for å planlegge</b>			
<b>Samarbeid med spes.ped</b>			

### 3.6 Styrker og svakheiter i forskingsprosessen

#### 3.6.1 Moglege feilkjelder ved intervju

Intervju som kvalitativ metode kan ha fleire fordelar og vi vurderte denne metoden hensiktsmessig for å svare på problemstillinga vår. Men intervju kan og ha nokre feilkjelder. Intervjuguiden kan for det første vere ei mogleg feilkjelde, fordi den kan vere utforma slik at vi styrer informanten i ei bestemt retning. Ein kan heller ikkje sei med sikkerheit at informasjonen vi får er påliteleg. Svara som

kjem fram kan vere utforma slik at informantane fremjar arbeidsplassen sin på ein bestemt måte. Korleis vi som intervjuar vel å stille oppfølgingsspørsmål har og noko å seie på kva lærarane svarer.

### 3.6.2 Validitet og reliabilitet

Under heile forskingsprosessen er det viktig å vurdere validitet og reliabilitet. Vi må finne ut om svara vi får i undersøkinga vår er til å stole på. Validitet handlar om relevans eller gyldigheit (Larsen, 2017, s.93). Det handlar om i kva grad vi får svar på det vi ønskjer å undersøke. Reliabilitet viser til nøyaktigheit eller pålitelegheit, altså det at undersøkinga vår er påliteleg (Larsen, 2017, s.94). Det kan vere meir utfordrande å sikre seg høg reliabilitet i kvalitative undersøkingar enn kvantitative undersøkingar. Reliabilitet i kvantitative undersøkingar kan vi sjekke ved at fleire forskarar gjer same undersøking og får nesten like resultat. I eit intervju i ein kvalitativ undersøking er det derimot ein stor moglegheit for at informanten påverkast av situasjonen og intervjuaren, og det kan difor ha betyding for det som vert sagt der og då (Larsen, 2017, s.95).

Når det gjeld intervju kan det vere lurt at fleire gjennomfører intervjuet, og på den måten kan reliabiliteten bli høgare sidan vi er fleire som sikrar at vi får med oss riktig informasjon. I tillegg er det viktig at ein har ein kritisk gjennomgang av datamaterialet på ulike tidspunkt. Det handlar om at spørsmåla i intervju er klare og tydelege, at dei er forståelege og at ein ikkje stiller leiande spørsmål. Referatskrivinga frå samtalane må også skje på ein nøyaktig måte og i dataanalysen må ein vere nøye når det gjeld koding av tekst. Nettopp det å vere nøyaktig i behandlinga av data, kan gjere til at reliabiliteten vert høgast mogleg. Det er også viktig å vere klar over at ein ikkje kan sikre seg fullt ut, og at ein må ta omsyn til mogleg låg reliabilitet (Larsen, 2017, s.95). Dersom vi hadde intervjua menn i tillegg til kvinner, kan det hende vi hadde fått andre svar og dette er noko som kan føre til låg reliabilitet i undersøkinga vår. Samtidig har alle lærarane arbeidd i skulen over lang tid, og dei har difor mykje erfaring når det gjeld elevar med lese- og skrivevanskar.

### 3.6.3 Etske omsyn

Etske problemstillingar pregar heile forløpet i ei intervjuundersøking, og ein bør difor ta omsyn til moglege etske problem heilt frå byrjinga til slutten av undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). For å synleggjere for informantane våre at dei etske omsyna vart tekne på alvor, utarbeidde vi i forkant av intervju eit informasjonsskriv (sjå vedlegg 2). På informasjonsskrivet vart informantane gjort kjent med undersøkinga sitt overordna formål (Kvale & Brinkmann, 2009, s.87,)

På dette skrivet gav informantane sitt samtykke til å vere med i studiet, og vart i tillegg informert om retten dei har til når som helst å trekke seg frå undersøkinga. Vidare informerte skrivet om at all informasjon vart anonymisert. Vi har ikkje nytta lydopptak i intervju våre, og vi tek difor vare på anonymitet på den måten. Arbeidsgjevarane til informantane våre har også fått eit informasjonsskriv og vart spurt om løyve til å gjennomføre intervju av kontaktlærarar ved den aktuelle skulen. Skulane som informantane arbeidde ved er av etiske omsyn anonymisert i oppgåva.

## 4 Empiri

I denne delen av oppgåva vert resultata frå intervjua presenterte, og dette utgjer datagrunnlaget for undersøkinga. Funna er delt inn etter dei fire hovudkategoriane frå skjemaet vi utforma i forkant av intervjua. I resten av oppgåva vert omgrepa *pedagog* og *spesialpedagog* nytta. Med pedagog meiner vi ein person som har lærarutdanning, medan ein spesialpedagog er spesialist på tilrettelegging for elevar med spesielle behov. Vi har laga fiktive namn på informantane og vil heretter kalle dei Kari, Silje og Idun.

**Kari** er kontaktlærer i andre klasse. Ho er utdanna førskulelærer, og har teke vidareutdanning som lærar seinare. Ho starta som vikar på skulen, og har vore kontaktlærer der sidan 2004.

**Silje** er kontaktlærer i fjerde klasse. Ho er og utdanna førskulelærer og jobba i barnehage i 8 år før ho tok vidareutdanning som lærar. Ho har vore kontaktlærer sidan 1999. Silje har teke fag som IKT for lærarar, engelsk, norsk, KRLE, norsk og psykologi for barn med psykososiale vanskar.

**Idun** er kontaktlærer i femte klasse og har jobba som lærar i 19 år. Ho er utdanna allmennlærer med vidareutdanning i norsk og matematikk. I tillegg har ho engelsk, idrett, KRLE og natur- samfunn og miljø.

### 4.1 Forståing av omgrep

På spørsmålet om korleis dei tre kontaktlærarane forstår omgrepet spesialundervisning, svarte alle nokså likt. Alle svarar så og sei slik definisjonen er, nemleg at det er undervisning som er knytt til elevar som har andre behov enn dei kan få dekkja i den ordinære opplæringa. Tilpassa opplæring og spesialundervisning er to omgrep som ikkje alltid er like lette å skilje frå kvarandre. Informantane er einige i at desse to omgrepa ligg nært inntil kvarandre, men at tilpassa opplæring føregår i klasserommet medan spesialundervisning også kan skje utanfor klasserommet for dei som ikkje klarar å følgje den ordinære undervisninga.

Kari kom i tillegg til definisjonen med mange stikkord som ho tenkte på når ho høyrer omgrepet spesialundervisning. Stikkord som vart nemnd var blant anna PPT, tilpassing og meir dialog med heimen enn kva ho vanlegvis har med dei andre elevane.

Kari syntest det var rart å skulle snakke om spesialundervisning når det gjeld å legge til rette for elevar med lese- og skrivevanskar. Ho meiner at det heller er snakk om tilpassa opplæring, sjølv om noko av undervisninga for desse elevane skjer utanfor klasserommet.



## 4.2 Organisering av undervisninga

Lærarane nyttar nokså like organiseringsformer for undervisninga for elevane med lese- og skrivevanskar. Alle tre brukte ein form for tilpassa tekstar, uansett om det var i klasseromsundervisning, spesialundervisning utanfor klasserommet eller til leselekse heime.

Kari og Silje kunne fortelje om at dei nytta noko dei kalla lesekurs eller lesegrupper for elevane som strevar med lesing. Begge fortalde at desse gruppene er samansett av elevar på heile trinnet, og at det er ein annan pedagog som har ansvar for denne undervisninga. Elevane som er på lesegrupper er berre ute frå den ordinære undervisninga i omtrent 10-15 minutt nokre gonger i veka. Informantane peika på at det var viktig at elevane ikkje følte det var noko dei gjekk glipp av den tida dei var ute, så lærarane prøvde å gjere noko av det same i klasserommet som elevane på lesegrupper.

Silje og Idun tok også opp tilfelle der elevane med lese- og skrivevanskar ikkje hadde lyst ut frå klasserommet for å få undervisning i mindre grupper. Silje kunne fortelje om at ho hadde samtalar med elevane som var ute frå den ordinære undervisninga om kvifor dei blei tekne ut. Dersom nokre elevar sa at dei ikkje hadde lyst å bli tekne ut av klasserommet, var ho klar på at eleven måtte øve mykje heime og på skulen for å bli tryggare på det han streva med. Idun tok opp at dersom dei lagde avtalar på førehand som «dette kan eg og du gå ut av klasserommet for å øve på torsdag», var det større sjanse for at eleven ville vere med. Elles nemnde begge desse informantane at dersom ein ikkje fekk med seg eleven ut av klasserommet, vart pedagogen i klasserommet saman med eleven og resten av klassen. Då hadde sjølvstøtt pedagog eit hovudansvar for eleven med lese- og skrivevanskar, men kunne også hjelpe kontaktlærer med andre elevar i klassen.

Lærarane kjem derimot med litt ulike svar når det gjeld hjelpemiddel dei nyttar for elevane med lese- og skrivevanskar. Kari som er kontaktlærer på 2.trinn nyttar ingen faste retteprogram for elevane hennar. Klassen har endå ikkje jobba noko særleg med tekstskaping på PC, og ho såg difor ikkje noko nytteverdi av dette.

Silje nytta «CD-ord» og «AskiRaski» på PC. «CD-ord» er eit skrivestøtteprogram som gjev visuell og auditiv støtte når elevane skriv eller lesar tekst. «AskiRaski» er eit nettbasert verktøy for intensiv lesetrening. Her hadde læraren ved fleire tilfelle sett at elevane som trengte det mest, ikkje var flinke nok til å nytte programma. Derimot syntest elevane som meistrar lesing og skriving godt at dette var kjekke program å bruke i undervisninga. Ho syntest alt i alt «CD-ord» var nyttig å bruke, men såg

også at det var nokre elevar som syntest det var meir interessant å lage morosame ord som vart lese opp enn å skrive riktig.

Idun var den som arbeidde på høgast klasstrinn, og ho brukte flest hjelpemiddel på PC. Ho kunne fortelje at dei nytta vanleg retteprogram og ordliste på PC. I tillegg nytta dei programma «Lingdys» og «Tempolex». Dette er program der du kan øve på enkeltord, legge inn fagtekstar og trekke ut ord frå denne teksten. På denne skulen var det faglærer som hadde ansvar for å gjere dette.

Når det gjeld kven som har ansvaret for planlegging av undervisninga til elevane med lese- og skrivevanskar svarar også lærarane noko ulikt. Kari seier at det er hennar jobb som kontaktlærer å ha ansvar for elevane både sosialt og fagleg, og at det difor er ho som legg opp undervisninga og tilpassar leksene til elevane som strevar. Når det gjeld elevane som er på lesegruppa, må ho gje nyttig informasjon til spesialpedagogen som har ansvar for lesegruppa. Spesialpedagogen og kontaktlæraren samarbeider ved at dei snakkar om korleis utviklinga til elevane på lesegruppene er og kva dei treng å arbeide meir med.

Silje diskuterer i større grad med pedagog korleis dei skal legge opp undervisninga best mogleg for elevane. Ho trekker fram at alle elevane i utgangspunktet skal ha eit tilpassa opplegg, så ho som kontaktlærer må tilpasse undervisninga og arbeidet for desse elevane når dei er i klasserommet. Når det gjeld undervisninga som føregår utanfor klasserommet, er det pedagog som tek elevane ut frå klasserommet som planlegg kva som skal gå føre seg der. Det einaste som skil elevane med lese- og skrivevanskar sin vekeplan frå dei andre elevane, er leseleksa. Kontaktlæraren har ansvar for å lage til sjølve vekeplanen, og så fyller pedagog inn leseleksa ut i frå dei behova som ein ser på lesegruppene.

Idun svarar at det heile er eit samarbeid mellom faglærer og spesialpedagog. Elevane med lese- og skrivevanskar er stort sett med i den vanlege undervisninga, og denne undervisninga er det faglærer som har ansvar for. I likskap med Silje er det den ekstra pedagog som er med i klasserommet som har ansvar for å gje tilpassa leselekse og skrive det på vekeplanen.

### 4.3 Tilpassa undervisning

På spørsmål om kva fordelar lærarane ser ved å tilpasse undervisninga i klasserommet svarte alle tre informantane at ein fordel er at ein blir bevisst på korleis ein legg opp undervisninga. Ein kan tilpasse ved å dra ned tempoet på lesinga, og dette kan vere til nytte for fleire enn berre dei som har lese- og

skrivevanskar. Kari seier at det er fordelar med å ha elevane inne i klasserommet, fordi då får dei sterke lesarane og arbeide med drilløvelsar, og tekstane blir gjennomgått nøye i fellesskap. Når lærar har fokus på å bruke lesefinger når dei les høgt, hjelper dette alle elevane med å få med seg teksten. Lesefinger er når ein følgjer teksten med fingeren samtidig som ein les. Silje ser nytteverdien av å bruke ulike program på PC for elevane med lese- og skrivevanskar i klasserommet.

Både Kari og Silje har lesegrupper i klassane sine, der dei les igjennom tekstar før dei blir lest høgt i klasserommet. Då kjem eleven inn og føler meistring når han kan lese same teksten som dei andre i klassen. Idun har mykje fokus på at det er viktig for elevar å sjå at vi alle har forskjellige behov som menneske. Ho meiner at elevane blir meir romslege og får betre haldningar til ulikskapar når dei ser at vi treng ulike tekstar og ulike oppgåver. Idun nyttar «læringspar» på skulen, der dei deler elevane inn to og to, og trekk nye «læringspar» kvar fjortande dag. Ho seier at elevane lærar mykje av å lære bort til andre, og elevane med lese- og skrivevanskar har nytte av å få hjelp av dei sterkare elevane.

Når lærarane skal seie noko om utfordringar med å ha elevar med lese- og skrivevanskar inne i klasserommet, var Kari og Silje einige om at den største utfordringa er å tilpasse godt nok. Særleg Kari seier mykje om kor viktig det er å motivere elevane slik at dei kjenner meir meistring enn nederlag med lesinga. Vidare seier ho:

*«Dei elevane med lese- og skrivevanskar samanliknar seg med dei andre, og ein må prøve at ein på ein måte unngår alle desse situasjonane der det blir så tydeleg. «Men du kan gjere noko anna», at ein ikkje kjem borti dei situasjonane. «Vi gjer sånn, du kan gå å gjere det». At ein heile tida prøver at det skal skli utan at ein blir spesiell.»*

Idun seier at utfordringane med å ha elevar med lese- og skrivevanskar inne i klasserommet er at ein må planlegge meir nøye. Ein må og passe på at elevane med lesevanskar ikkje får dei lengste setningane under høgtlesing. Ho seier at det krev meirarbeid å tilpasse tekstane og undervisninga til elevane med lese- og skrivevanskar.

Når informantane får spørsmål om dei ser utfordringar med å planlegge spesialundervisninga i ei stor gruppe svarar Kari med ein gong nei, fordi ho synest at det går automatisk når ho kjenner klassen og elevane godt. Læraren har gode relasjonar med både elevane og foreldra til dei elevane det gjeld. Ho seier at det kjem heilt an på kor mange det er med vanskar inne i klasserommet, og det hadde vore annleis om det var ti elevar som hadde lese- og skrivevanskar.

#### 4.4 Inkluderande undervisning

Når informantane blir bedt om å svare på kva som er viktig å tenkje på for å få elevar med lese- og skrivevanskar til å føle seg inkludert i klassen er alle informantane einige om ein ting: det er at ein ikkje bør ta elevane for mykje ut, og at elevane skal føle at dei ikkje går glipp av noko. Kari seier at motivasjonen bør vedlikehaldast, og at ein då må få foreldra med på laget. Kari seier også at om elevane mister motivasjonen og meistringsfølelsen så er det vanskeleg å hente dei inn att. Idun nemner det at ein bør gjere det normalt å ha ulike leselekser og lesestykke. Ho nemner endå ein gong at det er viktig at elevane blir vane med at det er skilnader på dei.

*Ha så mykje av undervisninga som mogeleg inne i klasserommet, men somme tider må ein drive med «terping», og då må det vere akseptert og heilt ok at nokon av og til arbeider på ein anna stad enn klasserommet. Av og til kan dei ha med seg ein medelev å jobbe saman med, viss dei ønsker det og det er ok for den andre eleven.*

Når det gjeld kva lærarane gjer for å setje seg inn i korleis eleven opplever undervisninga svarer alle informantane nokså kontant det same; å snakke med eleven. Kari seier at ho ser på kroppsspråk, og har god relasjon med eleven og foreldra. Silje nyttar elevsamtalen til å snakke med eleven om korleis eleven har det, og snakkar om kvifor det er viktig å gå på lesekurs. I hennar klasse er det to elevar som ikkje vil på lesekurs. Då må ho samtale med elevane om korleis dei skal løyse det på andre måtar, som å hjelpe dei med å finne bøker som passar, og at dei må vere nøye med å lese meir heime. Idun seier at det er viktig at eleven sjølv er med å bestemme korleis undervisninga skal gjennomførast. Å avtale i god tid på førehand om eleven skal ut av klasserommet er og noko ho nemner at er viktig. Elevane på den skulen som Idun jobbar på har ein sosialpedagogisk rådgjevar, og elevane pratar med ho om det skulle vere noko.

## 5 Drøfting

I drøftinga vår vil vi ta utgangspunkt i problemstillinga «Korleis kan kontaktlærarar lukkast med undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet?». Dette vil vi drøfte i lys av teori og empiri. Ved å analysere og sjå grundig på funna våre ser vi at det er fire hovudmoment som kjem til syne. Vi vel difor å dele drøftingsdelen inn etter desse fire kategoriane; *forståing av omgrep, samarbeid, tilpassa undervisning og inkluderande undervisning*. Vi vel å ikkje drøfte *organisering av undervisninga* som eit eige tema. Dette er fordi at organisering er ein stor del av oppgåva, og vi har valt å sjå det i samanheng med dei andre temaa.

### 5.1 Forståing av omgrep

Retten til spesialundervisning gjeld elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet (Håstein & Werner, 2014a, s. 139). Dette er også slik alle tre kontaktlærarane ser ut til å forstå omgrepet spesialundervisning.

Vi skil mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Ordinær opplæring er all undervisning og opplæring som vert gitt innanfor skulen sin vanlege organisering og timeplan, i samsvar med lov og læreplanar. Innanfor den ordinære opplæringa kjem også omgrepet *tilpassa opplæring* inn. Dette er eit prinsipp som gjeld alle elevar i skulen, og inneber at alle elevar har rett til opplæring i samsvar med egne evner og føresetnader (Buli-Holmberg, 2016, s.23). Spesialundervisning er eit vidt felt som kan gjelde mange ulike elevgrupper. Det kan for eksempel vere lese- og skrivevanskar, språkvanskar, åtferds- og konsentrasjonsvanskar eller meir generelle lærevanskar. Mykje av spesialundervisninga skjer utanfor klasserommet, og bruk av spesialpedagogar utanfor klasserommet kan på den måten føre til at enkelte elevar har svært lite kontakt med klassen sin (Håstein & Werner, 2014a, s.138).

Informantane seier sjølve at det ikkje alltid er like lett å skilje tilpassa opplæring og spesialundervisning og at dette er to omgrep som ligg nært inntil kvarandre.

(Utdanningsdirektoratet, 2017) formulerer det på denne måten: «Spesialundervisning er også tilpasset opplæring, men ikke all opplæring er spesialundervisning». Alle nemner at spesialundervisning kan skje både i klasserommet og utanfor, medan tilpassa opplæring stort sett skjer i klasserommet. Den eine informantene meiner det er rart å skulle snakke om spesialundervisning når det gjeld å legge til rette for elevar med lese- og skrivevanskar, og ho meiner det er meir ei tilpassa undervisning. Dette kan tyde på at denne læraren er flink til å tilpasse undervisninga i klasserommet, at ho ikkje tek eleven meir enn nødvendig ut frå klasserommet og på den måten unngår å ekskludere elevar med spesielle behov. Å tilpasse tekstlar, vekeplanar og anna

arbeid i klasserommet til elevane med lese- og skrivevanskar er noko alle tre informantane gjer, og dette er ein faktor som gjer at dei lukkast med å ha elevane i klasserommet.

## 5.2 Samarbeid

Vi vel å trekkje fram samarbeid i drøftingsdelen, fordi lærarane vi har intervjuja nemner dette som ein av faktorane for å lukkast med å ha tilpassa undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet. For at samarbeidet skal fungere optimalt er det viktig med felles innsats for å arbeide mot ei felles forståing og finne fram til mål som er moglege å nå i praksis (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.200). Samarbeidet kan ta fleire former og i denne delen av oppgåva vert samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog, kontaktlærer og pedagogisk-psykologisk teneste (PPT) og samarbeid mellom kontaktlærer og heimen drøfta.

Når lærarar samarbeider på tvers av faggrensene, kallar vi det eit tverrfagleg samarbeid.

Samarbeidet kan gjelde på tvers av dei ulike faga, læringsmiljø og enkeltelevar (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.200). Det ser ut som kontaktlærarane har ulik grad av samarbeid med spesialpedagog. Alle ser nytteverdien av å ha samarbeid med ein anna pedagog eller spesialpedagog, og ser på dette samarbeidet som eit moment for å lukkast med undervisninga for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet. To av informantane nyttar seg av støtte frå spesialpedagogar til å legge opp undervisninga for elevane som har lese- og skrivevanskar. Ved at det er dei som har ansvaret for planlegging og organisering av spesialundervisninga, sikrar ein seg at elevane får oppfølging av lærarar som har den kompetansen og erfaringa som trengst i arbeidet med desse vanskane (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.202). Den tredje informanten har også eit samarbeid med spesialpedagog ved at ho gjev informasjon til den som har ansvar for lesegruppene, men er i mykje større grad klar på at det er ho som har ansvar og styrer si eiga undervisning, og at det er hennar oppgåve som kontaktlærer å ha det faglege og sosiale ansvaret. Sidan det er ho som planlegg all undervisninga sjølv, kan det vere at elevane som har lese- og skrivevanskar ikkje får same utbytte av undervisninga enn dei hadde fått om det var spesialpedagogar som var med og laga til opplegg. På den andre sida kan det vere at elevane som har ein kontaktlærer som tenkjer slik, føler seg mykje meir inkludert i klassen med tanke på at han har same lærar å halde seg til som resten av klassen.

Ein av informantane fortel oss også om kva verdi det å samarbeide med personar med ulike fagbakgrunn har for å kunne lukkast med den tilpassa opplæringa i klasserommet. Det tverretatlege samarbeidet går føre seg på tvers av etatar og institusjonar og har ulike oppgåver og ansvarsområde. Dette er eit samarbeid mellom skulen og hjelpeapparatet utanfor skulesystemet (Buli-Holmberg &

Ekeberg, 2016, s.200). PP-tenesta skal støtte skulen i kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å styrke kvaliteten på tilpassa opplæring (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.209). Informanten fortel oss at ho nyttar seg av PPT for å få råd når elevar for eksempel ikkje vil ut av klasserommet når dei treng ekstra tilpassing. PPT kan difor hjelpe læraren med nokre råd til korleis ho skal gripe denne situasjonen, og korleis ho kan legge opp eit tilpassa opplegg ho kan lukkast med i klasserommet i staden for at elevane vert tekne ut frå undervisninga.

Informantane trekk fram at også eit godt samarbeid med heimen fører til at lærarane kan lukkast med å tilpasse undervisninga i klasserommet for elevane med lese- og skrivevanskar. Målet for samarbeid mellom heim og skule skal vere barn og unge sin læring og utvikling, og vi kan sei at ein lukkast som lærar om elevane lærer og utviklar seg. For at samarbeidet med heimen skal vere godt, må begge partar skjønne at dei er ein ressurs for barnet (Nordahl, 2014, s. 127). Foreldresamarbeid kan generelt gje store gevinstar, men å ha eit godt samarbeid er ekstra viktig når det gjeld elevar med spesielle behov (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.218). Slik det kjem fram gjennom undersøkinga, har ein informant meir kontakt med foreldra til elevane med ulike behov, i dette tilfellet med lese- og skrivevanskar. Der gjev foreldra tilbakemelding på korleis dei opplever det opplæringstilbodet eleven får, og informanten kan på den måten sjå i kva grad ho lukkast med å legge opp undervisninga for elevane med lese- og skrivevanskar. Det er også viktig at foreldra veit at dei kan kontakte læraren om det er noko dei lurar på eller ikkje meiner er heldig for barna deira (Nordahl, 2014, s.127). Ved eit godt samarbeid mellom kontaktlæraren og heimen, og med god informasjonsflyt, kan kontaktlæraren bruke tilbakemeldingar frå heimen til å vurdere om ho lukkast med å legge opp den tilpassa undervisninga. Informanten gjev informasjon til foreldra om korleis dei kan hjelpe borna sine og dette kan ha stor betydning for læringsutbyttet til eleven. Samanhengen mellom foreldrestøtte og læringsmiljø er gode argument for at skulen bør samarbeide med foreldre, og gjennom dette samarbeidet kan lærarane og skulen lukkast med å legge opp ei tilpassa undervisning som passar eleven (Nordahl, 2014, s.128).

### 5.3 Tilpassa undervisning

I følgje ein av informantane kan det vere ei utfordring å motivere elevane til lesing og skriving. Ho seier at viss motivasjonen og meistringsfølelsen sviktar, så er det vanskeleg å hente elevane inn att. Informanten seier også difor at motivasjon er ein viktig føresetnad for at ein lukkast med å ha elevane inne i klasserommet, og at du som lærar må hjelpe til med å finne motiverande og passande tekstar. I følgje Bandura sitert i Lyster (2012, s.31) må ein ha erfaringar av å lukkast om ein skal ha motivasjon for å gjere ein innsats og lære noko. Dette støtter også Buli-Holmberg & Ekeberg (2016)

ved å seie at motivasjon handlar om lyst til å lære. Å sjå ei meining om det ein skal lære gjev motivasjon, og motivasjon er sentralt i ein kvar læringsprosess. Når eleven ikkje opplever meistring vil trua på eiga læring bli svekka. Informanten sa at det var viktig å legge til rette for at elevane opplever motivasjon og meistring i skulekvardagen, men at dette er krevjande og tek mykje energi. Andreassen & Jansson (2014) seier at motivasjonen kan aukast ved å la eleven forstå nytteverdien ved å lese ein tekst. Ein anna faktor som kan motivere elevane til å lese er meistringsforventinga, om eleven klarar å lese og forstå teksten vil motivasjonen auke. Alle informantane var einige om at det er viktig å tilpasse tekstane, og hjelpe dei med å finne passande tekstar fordi det er med på å motivere elevane. At læraren vel gode og passande tekstar er svært viktig for elevar med lese- og skrivevanskar (Andreassen & Jansson, 2014, s.199.)

For at lærarar skal lukkast med å ha undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet, er IKT eit nyttig hjelpemiddel, og teknologien har utvikla seg mykje sidan dei første programma kom (Mølster, 2017, s. 235). For elevar med lese- og skrivevanskar kan bruk av PC vere svært nyttig. Elevane som slit med å forme bokstavar, slepp å streve med utforminga av bokstavar og tekstane ser ryddigare og finare ut (Andreassen & Jansson, 2014, s.206). Det finst fleire digitale verktøy som kan vere til nytte. Den eine informanten svarta at ein fordel med å ha elevane med lese- og skrivevanskar i klasserommet, er at ein ser nytteverdien av programma på ein heilt annan måte enn om det berre er elevane med vanskar som nyttar seg av dei. Spørsmålet er om elevane som verkeleg treng desse hjelpemidla er dei elevane som klarar å utnytte dei på best mogleg måte. For å lukkast må læraren legge til rette for at det er eit godt verktøy for dei som skal bruke det, og sikre at elevane veit korleis dei skal bruke programma på PC. Som med alt anna, er det viktig at læraren har ein klar plan på korleis elevane skal bruke hjelpemidla og at elevane veit hensikta med aktiviteten dei skal drive med dersom det skal bli noko effekt (Lyster, 2012, s.93). I vår undersøking fann vi ut gjennom informantane at det ikkje blir brukt IKT i dei lågaste klassetrinna, men at det blir viktigare med IKT jo eldre elevane er.

I ein skuleklasse finn vi elevar som har svært ulike behov, og det kan vere ei utfordring å få elevane til å ha eit godt utbytte av undervisninga i klasserommet uansett kor mykje ein prøver å leggje til rette for dei (Håstein & Werner, 2014a, s.141). Dette kjem også fram i intervjuet vi har gjennomført. To av informantane seier at den aller største utfordringa er å tilpasse godt nok for elevane. Det krev mykje tid av lærarane til planlegging. Samtidig er dette ein del av det å vere lærar, sidan alle elevar har krav på ei tilpassa opplæring. Utfordringar med å tilpasse undervisninga i klasserommet er eit element som vi tek med fordi det framhevar kor reflektert ein er som lærar. Det å skulle tilpasse omfattar både den ordinære undervisninga og spesialundervisninga. Det viser seg at kunnskap om, og



forståing av eleven sine læreføresetnader er avgjerande på undervisningskvaliteten (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s.25). Gjennom vår undersøking kjem det fram frå den eine informanten at ho ikkje ser på planlegging av klasseromsundervisning for elevar med lese- og skrivevanskar som noko utfordring, og dette grunngjev ho med at dersom du kjenner elevane dine godt nok, skal det ikkje vere eit problem. Uansett er det viktig å tenkje på at klassen ein har ansvar for er som eit levande samfunn, og læraren må difor stadig skaffe seg ny kunnskap om klassen for å forbetre læringsmiljøet (Håstein & Werner, 2014a, s.153). Vi fann ut gjennom intervjuet at lærarane syns det var ein krevjande prosess å tilpasse undervisninga godt nok. Det er viktig at lærarar er reflekterte og tenkjer over kva som kan gjere at elevar med lese- og skrivevanskar kan få endå betre undervisning i klasserommet.

#### 5.4 Inkluderande undervisning

Omgrepet inkludering omfattar at skulen skal vere for alle (Haug, 2014, s. 6). Gjennom intervjuet har vi funne ut at dersom lærarane skal lukkast med å ha undervisninga for elevane med lese- og skrivevanskar i klasserommet, så må dei føle seg inkludert. Bachmann & Haug (2006) presiserer at inkluderande undervisning er å auke fellesskapet slik at alle elevar vert ein del av ein klasse eller ei gruppe, slik at dei får ta del i det sosiale livet på skulen saman med andre. Alle informantane var samde om at ein inkluderer elevane ved å ha dei mest mogleg inn i klasserommet. Den eine informanten seier at inkludering handlar om å normalisere ulikskapar. Denne læraren vektlegg at for å lukkast med undervisninga i klasserommet så må det vere rom for å tolerere kvarandre sine ulikskapar. Det skal vere aksept og toleranse for at ein har forskjellige tekstar og lesestykke inne i klassen. Dette kan knytast opp til det Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) seier om openheit mellom elevane og aksept for at elevar er annleis, og at dette er ein viktig føresetnad for å få eit inkluderande skulemiljø. Den same informanten brukte «læringspar» mykje i undervisninga. Dette meinte ho også var med på å normalisere ulikskapar, og at samarbeidet kom elevane med lese- og skrivevanskar til gode, men og at det var nyttig for elevane å lære bort til andre. Samhandlingsaktivitetar der dei språkleg sterke elevane vil fungere som pådrivarar og modellar for dei som er svake, kjem elevane med lese- og skrivevanskar til gode. Det er viktig at elevane med lese- og skrivevanskar får gjeve sitt bidrag til tekstsamtalar og faglege diskusjonar for å auke ordforrådet og den munnlege språkkompetansen (Andreassen & Jansson, 2014, s.198). Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) meiner også at å samarbeide i grupper på to eller fleire inneber at elevane må vere i samspel med kvarandre, og at dei må lære seg å tolerere og respektere andre elevar som er forskjellige frå dei sjølv. Når elevar utvekslar erfaringar, kunnskapar og idear er vilkåra for læring ofte gode, samtidig som dei lærer meir enn fag ved å samarbeide med andre. I undersøkinga vår har vi difor funne ut at

elevsamarbeid er ein viktig faktor for at læraren lukkast med undervisninga i klasserommet for elevar med lese- og skrivevanskar.

Ein annan informant seier at det er viktig at elevane ikkje føler at dei går glipp av noko. Det er viktig for elevane at dei føler at dei høyrer til ved å få med seg klassen sin og medelevane sine læringsaktiviteter. Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) meiner at eleven sin trivsel heng saman med korleis han blir inkludert i skulen sitt sosiale miljø. I følgje Festøy & Haug (2017) er intensjonane med inkluderingsprinsippet at alle skal ha tilhøyrse i klassen sitt fellesskap. At elevane føler at dei ikkje går glipp av noko er viktig for at læraren lukkast med at elevane føler seg inkludert og aukar difor også læringsutbyttet av undervisninga i klasserommet. Kvar elev si individuelle oppfatning av å vere inkludert, og kjensla av å høyre til kan vere vanskeleg å få innsikt i. Antakeleg vil kjensla av inkludering og ekskludering variere frå elev til elev. Relasjon og foreldresamarbeid vil difor vere ein ressurs for å finne ut om eleven føler seg inkludert eller ikkje. Ein av lærarane nemnde at foreldresamarbeidet var «alfa og omega» for at eleven skal føle seg inkludert. Dette samsvarer med det Andreassen & Jansson (2014) seier om viktigheten med foreldresamarbeid i samanheng med lese- og skrivevanskar. Skulen og lærarane må ha god dialog med heimen og rettleie foreldra i korleis dei kan stimulere leseinteressa og understreke kor viktig det er med høgtlesing for elevane heime. Dette kan styrke eleven til meir deltaking i klassen sine læringsaktivitetar, på tross av utfordringane med lesing og skriving.

Vi har funne ut gjennom vår undersøking at føresetnaden for at lærarane skal lukkast med undervisninga for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet, er at elevane føler seg inkludert. Det kjem fram i undersøkinga at to av lærarane nyttar lesekurs som ein del av undervisninga for elevane med lese- og skrivevanskar. Dette presiserer informantane at er valfritt og at dei blir tekne ut med fleire frå trinnet fire gonger i veka, og det tek ca. 10 – 15 minutt. Lesekurs vil gje elevane moglegheit til å lære seg innhaldet i tekstane før dei møter dei same tekstane når det skal vere høgtlesing i klasserommet. Det er snakk om kort tid ute av klassen, og at elevane går igjennom same fagstoff vil auke læringsutbyttet til elevane med lese- og skrivevanskar. Ein av lærarane meiner at det ikkje bør sjåast ned på om ein treng litt ekstra støtte og må bli tekne ut for å «terpe» på lesing. Festøy & Haug (2017) seier at det er fleire faktorar enn berre plassering som kan hevde om undervisninga er inkluderande eller ikkje. Å vere inne i klasserommet heile tida kan ha ein motsett effekt av intensjonen av å inkludere. Det kan virke stigmatiserande for eleven, fordi skilnaden mellom elevane kan virke tydelegare. Den eine informanten sa at det var viktig at elevane gjekk igjennom det same stoffet, sjølv om dei blir tekne ut på lesekurs, fordi det skaper fellesskap i større grad. Denne måten å organisere undervisninga på vil gje elevane moglegheit til å lære seg tekstar før

dei møter tekstane når det skal vere høgtlesing i klasserommet (Andreassen & Jansson, 2014, s.198). Dette vil skape ein kontinuitet mellom den vanlege undervisninga og den tilpassa undervisninga til elevar med lese- og skrivevanskar. Dei same faglege temaa blir tekne opp, og eleven blir i stand til å følgje med den ordinære undervisninga. Ved å tilpasse undervisninga på denne måten vil eleven unngå å miste fagleg og sosial tilknytning ved å bli teken ut av klassen (Andreassen & Jansson, 2014, s.199). Dette støttast av Bachmann & Haug (2006) som meiner at skulen må arbeide med å auke utbyttet slik at alle elevar får ei opplæring som gagnar dei både sosialt og fagleg, og at dette vil vere med på å oppnå ei meir inkluderande verksemd. Våre funn bekreftar at informantane inkluderer elevane ved å nytte lesekurs som undervisningsform i klassane, fordi elevane er betre rusta til å delta når dei kjem i klasserommet og skal delta på det som er felles.

Festøy & Haug (2017) bereknar kvaliteten på elevens tid i fellesskapet som viktig innanfor ein inkluderande tankegang. Gjennom å ha medvit om førebuingar og samtalar med elevar, verka det som at informantane var oppteken av denne kvaliteten. Det kom fram i intervju at alle informantane nytta elevsamtalar for å setje seg inn i korleis elevane opplevde undervisninga. Gjennom undersøkinga vår har vi funne ut at lærarane meiner at elevsamtalar er viktig for at dei skal føle seg inkludert. Ved å ha desse samtalan vil læringsutbyttet auke, og lærarane vil lukkast med undervisninga i klasserommet for elevar med lese- og skrivevanskar. Eleven bør trekkjast inn i samtalar og komme med si vurdering, og jo betre du kjenner eleven, jo betre føresetnader har du for å møte eleven på ein god måte. Det at eleven føler seg sett og høyrte av læraren er svært viktig (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016 s.215).

## 6 Avslutning

I denne oppgåva har problemstillinga: «Korleis kan kontaktlærarar lukkast med undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet?» blitt svara på gjennom drøfting. Eigne erfaringar frå praksis har auka nysgjerrigheita vår, noko som er bakgrunnen for val av problemstillinga. Den kvalitative metoden intervju har gjeve oss gode svar på problemstillinga vår. Gjennom undersøkinga vi har hatt, ser det ut som om elevane med lese- og skrivevanskar stort sett følgjer eit tilpassa opplegg i klasserommet. For at lærarane skal lukkast med å ha elevane med lese- og skrivevanskar i klasserommet, er dei nøydd til å tilpasse undervisninga godt nok. Ved å samarbeide med andre pedagogar, spesialpedagogar eller PPT kan kontaktlærarane få hjelp til å legge opp undervisninga på best mogleg måte for elevane i klasserommet. Samarbeid og gode relasjonar med foreldre er og ein føresetnad for at lærarane skal lukkast med god undervisning i klasserommet. Når eleven skal ut av klasserommet for å øve på lesing, er alle tre lærarane svært opptekne av at elevane ikkje skal føle dei går glipp av noko. Ved å gjennomføre lesekurs på 10-15 minutt gjer lærarane eit val som er inkluderande for eleven, fordi dei blir betre rusta til å delta inne i klasserommet. Funna viser også at dersom ein som lærar skal lukkast med undervisning for elevane med lese- og skrivevanskar i klasserommet, er ein nøydd til å finne kva som motiverer elevane. Samtidig framhevar lærarane at å nytte verktøy på PC kan hjelpe elevane til å både lese og skrive betre. Informantane nemnde at inkluderande verksemd er at alle er så mykje som mogleg i klasserommet, og vidare framheva dei at kjensla av å bli inkludert har samanheng med at ulikskapar skal jamnast ut inne i klasserommet. Det skal vere aksept og toleranse for at elevane er forskjellige. For at ein skal oppnå dette, må elevar med lese- og skrivevanskar føle seg inkludert.

Undersøkinga vår omhandlar berre ei lita gruppe lærarar, og dersom vi hadde hatt større breidde kunne nok resultatane av undersøkinga vore annleis. Det gjev oss uansett eit lite innblikk i kva desse lærarane vektlegg på og korleis kvardagen er for elevane med lese- og skrivevanskar. I vidare studiar rundt problemstillinga «Korleis kan kontaktlærar lukkast med undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet?», kunne det vore interessant å nytta observasjon som metode i tillegg til å intervju lærarar. Ved å ha nytta observasjon kunne nye innfallsvinklar og tankar rundt tema komme fram. Seinare i år kjem det ut ei ny stortingsmelding som gjeld tidleg innsats og inkluderande fellesskap, og her vert det presentert fleire forslag til endringar i systemet rundt spesialundervisninga. Vi er nysgjerrige på kva desse endringane vil føre til, og vi er einige i at elevane skal få eit opplæringstilbod som inneberer auka inkludering og høg kvalitet.

## 7 Litteraturliste

- Andreassen, R. & Jansson, B. K. (2014). Lese - og skrivevanskar IH. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 2 : norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 183-217). Oslo: Universitetsforl.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012a). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, L. Tanggaard & W. Hansen (Red.), *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012b). Introduksjon. I S. Brinkmann, L. Tanggaard & W. Hansen (Red.), *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning : innhald og funksjon* (s. 52-73). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2014). Inkludering. I T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Inklusjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014a). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: forskning og praksis* (s. 136-164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014b). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole IM. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 5. februar). Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker : hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mølster, T. (2017). IKT for elever med spesifikke lese - og skrivevanskar. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning : innhald og funksjon* (s. 235-255). Oslo: Samlaget.
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som en del av fellesskapet. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 123-135). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015, 08.september). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringa*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *1.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

#### **Innleiande samtale**

- Takk for at du stilte opp på intervju
- Informasjon om temaet på bacheloroppgåva vår

#### **Innleiande spørsmål:**

Kan du starte med å fortelje litt om deg sjølv?

- Kor lenge har du jobba, alder, utdanning (fag), klasstrinn du arbeider på osv...?

#### **Forståing av omgrep**

Korleis forstår du omgrepet «spesialundervisning»?

#### **Organisering av undervisninga**

1. Korleis organiserar du undervisninga for elevane med lese- og skrivevanskar i klasserommet?
2. Brukar du nokre retteprogram på pc eller andre hjelpemiddel for elevar med lese- og skrivevanskar?
3. Kven har ansvaret for å planlegge innhald og aktivitetar i undervisninga til elevar med lese- og skrivevanskar? (lekser, vekeplanar osv..)
4. Har du noko samarbeid med spesialpedagog eller andre på korleis undervisninga i klasserommet skal gjennomførast?

#### **Tilpassa undervisning**

5. Kva fordelar ser du med å ha elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet?
6. Kva utfordringar ser du med å ha elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet?
7. Ser du nokre utfordringar med å planlegge spesialundervisning i ei stor gruppe?

#### **Inkluderande undervisning**

8. Kva meiner du er viktig å tenkje på for å få elevar med lese- og skrivevanskar til å føle seg inkludert i klassen?
9. Kva gjer de for å sette dykk inn i korleis eleven opplever undervisninga?

**Avslutning:**

10. Er det noko vi ikkje har snakka om som du synest er viktig med tanke på undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar?

**Oppfølgingsspørsmål:**

- Kan du utdjupe meir om dette?
- Kan du fortelje litt nærare om dette?
- Forstår eg deg rett når du seier...?

## 8.2 Vedlegg 2: Skriv til skulane

Vi er to lærarstudentar, Ingunn Jegteberg og Martine Vindheim, frå Høgskulen på Vestlandet avdeling Sogndal som skal skrive bacheloroppgåve denne våren. Oppgåva vår skal handle om korleis ein som kontaktlærarar driv undervisning for elevar med lese- og skrivevanskar i klasserommet. Vi skal gjere ei kvalitativ studie, og ønskjer i den forbindelse å intervjuje ulike lærarar for å undersøkje dette emnet. Undervegs i intervjuet vil vi ta notat. Det er ynskjeleg at intervjuet gjennomførast i perioden mellom veke 10 og 11 og intervjuet vil bli gjort der det er ynskjeleg for deg.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og som informant kan ein når som helst trekke seg dersom dette er ynskjeleg. Dersom ein trekk seg vil alle innsamla data bli anonymisert og sletta. Opplysningane vil bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne kjennast att i den ferdige oppgåva.

Dersom de har spørsmål kan de kontakte ein av oss, eller rettleiaren vår på den kontaktinfoen de finn under.

Med vennleg helsing Ingunn Jegteberg og Martine Vindheim.

Ingunn Jegteberg

Tlf: xx xx xx xx

E-post: xxx

Martine Vindheim

Tlf: xx xx xx xx

E-post: xxx

Nina Ludvigsen

Tlf: xx xx xx xx

E-post: xxx