



# Høgskulen på Vestlandet

## Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-0-2024-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

**Startdato:** 01-05-2024 09:00 CEST  
**Sluttdato:** 15-05-2024 14:00 CEST  
**Eksamensform:** Masteroppgave - Bergen  
**Termin:** 2024 VÅR2  
**Vurderingsform:** Norsk 6-trinns skala (A-F)  
**Flowkode:** 203 MGUNO550 1 O 2024 VÅR2  
**Intern sensor:** (Anonymisert)

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 152

### Informasjon fra deltaker

**Antall ord \*:** 29299

#### Egenerklæring \*:

Ja

**Jeg bekrefter at jeg har  
registrert  
oppgavetittelen på  
norsk og engelsk i  
StudentWeb og vet at  
denne vil stå på  
vitnemålet mitt \*:**

Ja

### Gruppe

**Gruppenavn:** (Anonymisert)  
**Gruppenummer:** 22  
**Andre medlemmer i gruppen:** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



# MASTEROPPGAVE

Hvilke erfaringer har seks norsklærere på mellomtrinnet når det gjelder å oppdage lese- og skrivevansker hos elever, og hvilke erfaringer har de med den videre prosessen?

*What experiences do six Norwegian 5<sup>th</sup> – 7<sup>th</sup> grade teachers have with detecting reading and writing difficulties in pupils, and the following measures?*

**Malene Ohr Magnussen**

Masteroppgave i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Edit Bugge

29.05.24

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

## Forord

Jeg har hatt fem fantastiske år på Høgskulen på Vestlandet, hvor jeg har lært mye og fått utfordret meg selv på mange måter. Denne masteroppgaven har gitt meg et nytt perspektiv på lese- og skrivevansker som vil være gull verdt når jeg snart skal ut i arbeid hvor jeg kommer til å møte elever som har slike utfordringer. Jeg vil derfor sende en stor takk til de seks norsklærerne som tok seg tiden til å være med på dette prosjektet, og dermed gjorde oppgaven mulig.

Det har vært utrolig kjekt og spennende å skrive denne masteroppgaven, men samtidig tidskrevende. Jeg vil gi en stor takk til min mor Cornelia, min far Ole Geir og Kristine som passet valpen min Ludo mens jeg tilbrakte mange timer på mastersalen. Uten deres hjelp, hadde jeg ikke kommet i mål.

Jeg vil til slutt si at jeg er veldig takknemlig for veilederen min Edit Bugge, som har veiledet og motivert meg gjennom dette siste året. Din positive innstilling og engasjement har virkelig inspirert meg til å stå på!

*Malene Ohr Magnussen, 29.05.24*

## Sammendrag

Studiens hensikt er å undersøke hva norsklærere gjør i arbeid med elever som har lese- og skrivevansker, knyttet til det å kartlegge, samarbeide med foreldre, utrede, sette inn tiltak og motivere. Forskning fremhever betydningen av en tidlig og grundig utredning for de elevene som har lese- og skrivevansker, spesielt for dem som ikke oppnår tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, for å sikre retten til spesialundervisning. I tillegg er det avgjørende for elever med lese- og skrivevansker å få tilstrekkelig med hjelp både på skolen og hjemme for å lykkes med skolen. Mangler på ett eller flere av disse områdene kan det få alvorlige konsekvenser for eleven, også senere i livet. Mange elever med lese- og skrivevansker opplever å bli utredet sent i skoleløpet og at de ikke får den nødvendige hjelpen til å utvikle sine lese- og skriveferdigheter i lik grad som de andre elevene. Dette kan resultere i at disse elevene presterer dårlig på skolen, blir mer utagerende, ikke få seg jobb senere i livet og har dårligere helse.

Datamaterialet i denne studien ble samlet inn gjennom seks semistrukturerte intervjuer, med informanter som er norsklærere på mellomtrinnet. De fleste av dem har omfattende erfaring med temaet lese- og skrivevansker. Studiens funn tyder på at svakheter i skolesystemet har negative følger for en del elever med lese- og skrivevansker for hvor tidlig disse vanskene blir oppdaget og utredet, og om de får tilstrekkelig hjelp. Disse svakheterne viser seg å være knyttet til en rekke ulike faktorer, som hvilken kompetanse lærerne har, hvor mye de prioriterer å ha fokus på lese- og skrivevansker, elevenes foreldre, hvor mye PPT involverer seg, hvor resurssterke skolen er og hvilke faste rutiner skolen har.

Mine funn fremhever mangelen på lærerressurser i skolen, i tillegg til en nedtrapping av slike ressurser som følge av økonomiske begrensninger. Norsklærerne trekker dette frem som hovedårsaken til at de ikke strekker til for alle elevene med lese- og skrivevansker. Dette blir også sett i sammenheng med funn som belyser et økende antall elever som nå har vansker og som utagerer. Både denne økningen, og nedtrappingen av lærerressurser, har ført til et økt arbeidspress for norsklærere i dag. I tillegg kan man forvente en økning i antallet elever som ikke fullføre skolegangen. Dette vil skyldes at disse elevene ikke har fått de nødvendige «redskapene» til å kunne klare seg i skolen, samt svakere motivasjon som følge av lite mestring og støtte.

## Abstract

The purpose of this study is to examine what Norwegian teachers do in their work with pupils who have reading and writing difficulties, focusing on assessment, collaboration with parents, evaluation, intervention, and motivation. Research highlights the importance of early and thorough evaluation for pupils with reading and writing difficulties, especially for those who do not benefit sufficiently from regular instruction, to ensure their right to special education. Additionally, it is crucial for pupils with reading and writing difficulties to receive adequate support both at school and at home to succeed academically. Deficiencies in one or more of these areas can have serious consequences for the pupil, even later in life. Many pupils with reading and writing difficulties experience late evaluations in their school years and do not receive the necessary help to develop their reading and writing skills to the same extent as other pupils. This can result in these pupils performing poorly in school, becoming more disruptive, struggling to find employment later in life, and having poorer health.

The data for this study were collected through six semi-structured interviews with informants who are Norwegian teachers at the middle school level. Most of them have extensive experience with the issue of reading and writing difficulties. The study's findings suggest that weaknesses in the school system negatively impact some pupils with reading and writing difficulties in terms of how early these difficulties are detected and evaluated, and whether they receive sufficient help. These weaknesses are linked to various factors, such as the teachers' competencies, the priority given to focusing on reading and writing difficulties, the involvement of the pupils' parents, the level of involvement from the Educational and Psychological Counseling Service (PPT), the resources available at the school, and the established routines within the school.

My findings highlight the lack of teacher resources in schools, as well as a reduction in these resources due to economic constraints. Norwegian teachers cite this as the main reason they are unable to adequately support all pupils with reading and writing difficulties. This is also related to findings that show an increasing number of pupils who now have difficulties and are acting out. Both this increase and the reduction in teacher resources have led to increased work pressure for Norwegian teachers today. Additionally, an increase in the number of pupils not completing their education can be expected. This will be due to these pupils not receiving the necessary "tools" to succeed in school, as well as weaker motivation resulting from a lack of mastery and support.

# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1: Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	1
1.3 Bakgrunn.....	2
1.4 Oppgavens oppbygging.....	4
<b>Kapittel 2: Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>5</b>
2.1 Begrepsavklaring.....	5
2.2 Norsk på mellomtrinnet- Lesing og skriving.....	5
2.2.1 Forventinger til elever på mellomtrinnet i norskfaget.....	5
2.2.2 Hva sier forskning om lesing og skriving på mellomtrinnet?.....	6
2.3 Lese- og skrivevansker.....	6
2.3.1 Dysleksi.....	7
2.3.2 Andre årsaker til lese- og skrivevansker.....	8
2.4 Tilpasset opplæring.....	8
2.4.1 Hvordan møter skolene og lærerne elevene med hensyn til tilpasset opplæring? ..	10
2.5 Foreldresamarbeid.....	12
2.6 Tidlig innsats.....	13
2.6.1 Hva sier studier om når elever med lese- og skrivevansker blir utredet?.....	13
2.6.2 Har tidlig innsats noe å si for elever som sliter med lesing og skriving?.....	15
2.7 Uformell og formell kartlegging.....	16
2.8 Spesialundervisning.....	18
2.9 Motivasjon og mestring (selvtillit).....	21
2.10 Hva vi vet om hvordan elever opplever kartlegging, tiltak og det å ha en vanske/diagnose?.....	23
2.11 Elever som har norsk som andrespråk.....	25
2.12 Sosioøkonomisk status.....	26

<b>Kapittel 3: Metode</b> .....	<b>28</b>
3.1 Bakgrunn for valg av metode .....	28
3.1.1 Kvalitativ undersøkelse .....	28
3.1.2 Semistrukturert intervju.....	28
3.2 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling.....	29
3.2.1 Informantutvalg .....	29
3.2.2 Intervjuguide .....	30
3.2.3 Intervju .....	30
3.3 Bearbeiding av datainnsamling .....	31
3.3.1 Transkribering .....	31
3.3.2 Analysering.....	31
3.4 Vurdering av forskningens troverdighet.....	32
3.4.1 Reliabilitet .....	32
3.4.2 Validitet .....	32
3.5 Etske hensyn.....	33
3.6 Bakgrunnsinformasjon om norsklærerne .....	34
<b>Kapittel 4: Presentasjon av funn</b> .....	<b>35</b>
4.1 Faktorer som kan påvirke kartlegging og utredning .....	35
4.1.1 Kunnskap om lese- og skrivevansker hos lærer .....	35
4.1.2 Lærerens prioriteringer og kartleggingsmetoder.....	38
4.1.2.1 Prioriteringer: .....	38
4.1.2.2 Formell og uformell kartlegging .....	38
4.1.3 Utfordringer norsklærerne opplever med å oppdage lese- og skrivevansker .....	40
4.1.3.1 «Flau» eller «flink»? (Å skille seg ut på mellomtrinnet) .....	40
4.1.3.2 Utrygt klasserom .....	41
4.1.3.3 Forveksling av ulike diagnoser .....	42



4.1.4 Foreldresamarbeid .....	43
4.1.5 Mellomtrinnet til ungdomskolen .....	45
4.1.6 PPT .....	47
4.1.7 Ressurser i skolen.....	49
4.1.7.1 Spesialpedagog eller logoped.....	49
4.1.7.2 Morsmåslærer som ressurs .....	50
4.1.7.3 Mangel på ressurser? .....	50
4.1.8 Sosioøkonomiske forskjeller mellom skolene.....	52
4.2 Hvilke tilpassinger og tiltak setter norsklærerne inn for elever med lese- og skrivevansker? Og hva gjør de for å motivere disse elevene? .....	53
4.2.1 Tilpassinger og tiltak .....	53
4.2.1.1 Digitale verktøy.....	53
4.2.1.2 Lettere oppgaver.....	54
4.2.1.3 Plassering i klasserommet .....	54
4.2.1.4 Spesialundervisning- grupper utenfor klasserommet.....	55
4.2.1.5 Foreldreinvolvering som tiltak .....	55
4.2.4 Å skille seg ut på mellomtrinnet .....	56
4.2.5 Motivasjon og mestring.....	58
<b>Kapittel 5: Diskusjonsdel.....</b>	<b>60</b>
5.1 Hvilke faktorer mener norsklærerne at kan påvirke utredningen av lese- og skrivevansker? .....	60
5.1.1 Teoretisk kunnskap og/eller erfaringsbasert kompetanse hos lærerne .....	60
5.1.1.1 Elever med norsk som andrespråk.....	62
5.1.2 I hvor stor grad lærerne prioriterer lese- og skrivevansker .....	63
5.1.3 PPT .....	65
5.1.4 Tidlig innsats .....	66

5.1.5 Foreldre .....	67
5.2 På hvilken måte mener norsklærerne at de styrker og støtter elever med lese- og skrivevansker? .....	68
5.3 Hovedfunn: Variasjon mellom skolene .....	70
5.3.1 Mangel på ressurser .....	70
5.3.2 Norsklærernes initiativ .....	71
5.3.3 Elevenes syn på lese- og skrivevansker .....	71
5.3.3.1 Foreldrenes påvirkningskraft .....	72
5.3.3.2 Sosioøkonomiske forskjeller .....	72
5.3.3.3 Et inkluderende læringsmiljø .....	73
<b>Kapittel 6: Avslutning .....</b>	<b>74</b>
6.1 Konklusjon .....	74
6.2 Videre forskning på feltet .....	74
<b>Litteraturliste: .....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>83</b>
Vedlegg 1: Vurdering av Sikt .....	83
Vedlegg 2: Samtykkeskjema .....	85
Vedlegg 3: Intervjuguide + to caser.....	89

# Kapittel 1: Innledning

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema

En norsklærer bærer på et stort ansvar med å hjelpe elever til å utvikle både skriftlige og muntlige ferdigheter. Som del av den daglige norskundervisningen, skal læreren kunne legge merke til og oppdage tegn på at en elev strever med disse ferdighetene. Dette er også årsaken til at lese- og skrivevansker er et tema på lærerutdanningen i norskfaget, med kunnskap både om tegn på lese- og skrivevansker, utfordringer elever med disse vanskene kan møte på og hvilke eventuelle tiltak en lærer bør sette inn.

Da jeg tok faget MGUNO401 skrev jeg en FOU- oppgave (Magnussen, 2022) om lesevansker. Min problemstilling var da: «Blir lesevansker oppdaget for seint, og får elever med lesevansker nok hjelp?». Jeg kunne etter denne oppgaven konkludere med at en del elever med lese- og skrivevansker ble utredet sent i skoleløpet, og at de ikke fikk tilstrekkelig med hjelp i skolen. Dette resulterer i store negative følger for disse elevene. Gjennom FOU- oppgaven min ble jeg nysgjerrig på årsakene til sein utredning og manglende tiltak, og hva som skal til for å forhindre at flere elever med lese- og skrivevansker opplever det samme. Ligger utfordringen i at lærerne ikke får nok tid til kartlegging av lesevansker? Føler lærerne at de mangler kompetanse? Eller er det prosessen videre med utredning og tiltak som svikter? Jeg synes derfor at det er veldig spennende at jeg nå får muligheten til å undersøke dette temaet videre. Valget falt på å undersøke norsklæreres perspektiv. I forskjell til FOU- oppgaven jeg skrev, vil denne masteroppgaven inkludere både lesevansker og skrivevansker. Dette fordi man som norsklærere skal forholde seg like mye til lesevansker som til skrivevansker, og elever kan ha begge vanskene samtidig. Jeg valgt derfor å ha lese- og skrivevansker som hovedtemaet for min masteroppgave, og oppgaven vil innebefatte alle elever som har en form for lese- og skrivevansker, uansett hvor sterk eller svak grad hun/han har av dette.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For at en elev med lese- og skrivevansker skal bli utredet, er første steget at noen må oppdage at han/hun har slike vansker. For å finne ut av hva som skal til for at en elev med lese- og skrivevansker skal bli oppdaget, og hva som skjer etter at disse vanskene har blitt oppdaget,

kan jeg gjennom et utvalg norsklæreres erfaringer, undersøke dette nærmere.

Problemstillingen min i denne studien blir derfor som følgende:

*Hvilke erfaringer har seks norsklærere på mellomtrinnet når det gjelder å oppdage lese- og skrivevansker hos elever, og hvilke erfaringer har de med den videre prosessen?*

Begrepene «oppdage» og «prosess» i denne sammenheng vil inneholde flere aspekter, som kartlegging, utredning, tiltak og motivasjon. For å konkretisere problemstillingen utformet jeg to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke faktorer mener norsklærerne at kan påvirke utredningen av lese- og skrivevansker?*
- 2. På hvilken måte mener norsklærerne at de styrker og støtter elever med lese- og skrivevansker?*

### 1.3 Bakgrunn

Elever med lese- og skrivevansker har en rekke rettigheter i lovverket, og dette legger føringer for hvilke plikter både læreren, skolen, skoleeier og myndigheter har i møte med denne elevgruppen. *Opplæringsloven* (Kunnskapsdepartementet, 2006), er en lov som omhandler rettigheter og plikter tilknyttet opplæring og skolegang i den norske skolen. I dette ligger blant annet hva foreldre og elever har krav på vedrørende skolegang, og setter blant annet føringer for hvordan lærere skal gjennomføre undervisningen.

Opplæringsloven inneholder en overordnet del, som består av verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Her kan vi lese at: «Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til **alle deltakere** i grunnopplæringen.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.1, min utheving).

Ved å understreke at skolen har ansvar for danning og kompetanseutvikling hos *alle* elever, gir *Opplæringsloven* et grunnlag for tilpassing til elever innenfor en inkluderende fellesskole:

Opplæringen skal være inkluderende, noe som innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og

pedagogikk – og at menneskets unike verdi legges til grunn for skolens møte med den enkelte. (Meld. St. 20, (2012–2013), s. 9).

Dette er relevant for min masteroppgave, fordi jeg undersøker norsklæreres erfaringer med å oppdage og hjelpe elever med lese- og skrivevansker som del av daglige arbeidsoppgavene i norskundervisningen. For temaet i denne masteroppgaven er også særlig relevante paragrafer § 1-3 om *tilpasset opplæring*, § 1-4. om *tidlig innsats på 1. til 4. trinn*, § 5-1. om *rett til spesialundervisning*, § 5-3. om *sakkyndig vurdering* og § 1-1. om *formålet med opplæringen*.

Opplæringsloven § 1-3. *Tilpasset opplæring slår fast at* «Opplæringen skal tilpasses evnene og de forutsetningene den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.» (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). For norsklæreren betyr det at de skal sikre at alle elever, får mulighet til å utvikle sine lese- og skriveferdigheter, i tråd med elevens forutsetninger.

Opplæringsloven § 1-4. *Tidlig innsats på 1. til 4. trinn* sier at «På 1. til 4. års-trinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får egen intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd» (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). Opplæringslovens § 5-1. *Rett til spesialundervisning* slår fast at:

Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal gis, skal det særlig legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven. (Opplæringsloven, 1998, § 5-1).

Dette vil si at dersom elever med lese- og skrivevansker ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, har de krav på spesielle tiltak i undervisningen, der elevene skal få mulighet til å strekke seg mot og nå mål som er realistisk ut ifra deres egne forutsetninger.

Opplæringslovens § 5-3. stiller også krav til *sakkyndig vurdering*:

Før kommunen eller fylkeskommunen gir vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av de særskilte behovene til eleven.

Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hva for opplæringstilbud som bør gis. (Opplæringsloven, 1998 § 5-3).

For elever der tilpasset opplæring ikke er nok, og der de trenger en spesialtilpasset opplæring, må de ha en sakkunnig vurdering først. Det forutsetter at det er et samarbeid mellom de ulike instansene i laget rundt barnet, og det innebærer krav til hvordan systemet skal fungere etter at

læreren har meldt videre at det er mistanke om at en elev har lese- og skrivevansker. Opplæringsloven § 5-4. *Nærmere om saksbehandlingen i samband med vedtak om spesialundervisning* slår fast at «Før det blir gjort sakkunnig vurdering og før det blir gjort vedtak om å sette i gang spesialundervisning, skal det innhentes samtykke fra eleven eller fra foreldrene til eleven». (Opplæringsloven, 1998, § 5-4). En elev kan derfor ikke få spesialundervisning før skolen har fått samtykke fra begge foreldrene. Opplæringsloven § 5-6. *Pedagogisk- psykologisk tjeneste* slår fast at:

Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilt behov. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der loven krever det. (Opplæringsloven, 1998 § 5-4).

Opplæringsloven § 1-1 om *Formålet med opplæringa* stiller klare krav til «samarbeid og forståelse med hjemmet» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1.). Det betyr at læreren må inngå et samarbeid med foreldrene når det gjelder elevens opplæring.

I lovverket er det altså klare krav til hvilken opplæring elever med lese- og skrivevansker skal få, og det er tydelig at både læreren, skolen og andre instanser har plikter og ansvar for å sikre at eleven skal få denne opplæringen. Men hvordan opplever norsklærere at dette fungerer i praksis?

## 1.4. Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i seks hovedkapitler. Etter innledningskapitlet, legger jeg i kapittel 2 frem teori og forskning som er relevant for temaet lese- og skrivevansker knyttet opp mot kartlegging, utredning og tiltak. I kapittel 3 vil jeg utdype hvilken metode jeg har brukt. I kapittel 4 vil jeg fremlegge mine hovedfunn. I kapittel 5 vil jeg drøfte mine funn i lys av teori og tidligere forskning. Kapittel 6 gir en konklusjon og forslag til videre forskning på feltet.

## Kapittel 2: Teori og tidligere forskning

I oppgavens teoridel gjør jeg først rede for sentrale begrep og kunnskap om lese- og skrivevansker med relevans for problemstillingen i dette masterprosjektet. Deretter gjør jeg rede for hva tilpasset opplæring er, og gjennomgår hvilke kartleggingsverktøy som blir brukt for å oppdage lese- og skrivevansker hos elever. Avslutningsvis vil jeg undersøke faktorer som kan påvirke både utredningen til elever med lese- og skrivevansker og utviklingen til disse elevene på skolen. I kapittelet vil jeg vise til tidligere forskning på feltet som kan være relevant å sammenligne mine funn med. I litteraturgjennomgangen la jeg merke til at funnene av den tidligere forskningen ofte viste til mangler eller svakheter på de forskjellige områdene, så på grunn av dette vil det være en del ensidighet i kapittelet.

### 2.1 Begrepsavklaring

**Mellomtrinnet:** Mellomtrinnet er skoleårene fra 5. trinn, ut 7. trinn.

**PPT:** PPT står for pedagogisk-psykologisk tjeneste, og er en tjeneste som blir brukt i skolen angående diagnoser, tiltak og tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 1-3).

**En individuell opplæringsplan (IOP):** En individuell opplæringsplan skal vise hvilket opplæringstilbud eleven bør tilbys, og eventuelle behov for spesialundervisning (Barneombudet, 2017, s. 15).

### 2.2 Norsk på mellomtrinnet- Lesing og skriving

#### 2.2.1 Forventinger til elever på mellomtrinnet i norskfaget

Under punktet «læreplan i norsk» i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 får man tilgang til alle kompetansemålene elevene skal nå på mellomtrinnet, altså hva som er forventet at de skal kunne før de begynner på ungdomsskolen. Innenfor lesing er dette «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk» og «bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7- 8). Det listes også opp forventinger innenfor skriving: «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøyning og tegnsetting», «prøve ut skriving av

tekster på sidemål» og «skrive tekster med funksjonell håndskrift og med flyt på tastatur» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7- 8).

### 2.2.2 Hva sier forskning om lesing og skriving på mellomtrinnet?

Ljosland (2015) har undersøkt hvilke praksiserfaringer, kunnskaper og holdninger lærere på mellomtrinnet har til leseopplæringen. I spørsmålet om hva som er viktig å prioritere av aktiviteter for at elevene skal bli gode lesere på mellomtrinnet, mener 96,2% av lærerne at å lære elever ulike lesestrategier, i stor grad er viktig. Samtidig viser resultatene at kun 34,6% mener at skolen de jobber på, driver med systematisk og målrettet undervisning om lesestrategier (Ljosland, 2015, kap. «Resultater», tab. 1). Ljosland konkluderte med at lærerne vet hva elevene trenger for å utvikle leseferdigheter, men at dette ikke blir utført tilfredsstillende i praksis (Ljosland, 2015, kap. «Diskusjon»). Ljosland (2015) legger også vekt på at lærerne bør ha et felles ansvar for elevenes leseutvikling, men fordi lærere på høyere trinn underviser i spesifikke fagområdet har dette resultert i at lærerne ikke går sammen mot et felles mål. Dette har skapt utfordringer, med tanke på å få lærerne til å samarbeide om enkeltelever (Ljosland, 2015, kap. «Diskusjon»). Dette strider mot det som står i LK20 (Læreplan i Kunnskapsløftet 2020), der det blir presisert at: «Lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med grunnleggende ferdigheter.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Det er fem grunnleggende ferdigheter, der lesing og skriving er to av dem. Det vil åpenbart være større fokus på lese- og skriveferdigheter i norskfaget enn i de andre fagene, men som det står videre, hører alle de fem grunnleggende ferdighetene «hjemme i alle fag» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Samarbeid mellom lærerne er også et gjennomgående tema i intervjuene i masterprosjektet mitt, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.

## 2.3 Lese- og skrivevansker

Det finnes flere definisjoner på hva lese- og skrivevansker er. Lyster (2020) definerer dette slik: «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, 2020, s. 16). Jeg har valgt å bruke hennes definisjon i denne oppgaven. I tillegg utdyper Utdanningsdirektoratet (2022a) at «det kan være ulike årsaker til at de strever med lesing og skriving, og vanskene kan komme til uttrykk på forskjellige måter»



(Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 1). Jeg vil også bruke dette som et utgangspunkt, men kun til å undersøke lese- og skrivevansker nærmere.

### 2.3.1 Dysleksi

En sentral interesseorganisasjon for personer med dysleksi i Norge, er organisasjonen Dysleksi Norge, som ble stiftet allerede i 1976. De presiserer at dysleksi «er en spesifikk lærevanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet» (Dysleksi Norge, 2017, s. 10). Videre forklares det at graden av disse vanskene kan variere fra person til person og er påvirket av deres kognitive ferdigheter (Dysleksi Norge, 2017, s. 10). I tråd med disse definisjonene er dysleksi en medfødt og livsvarig disposisjon. Det at den er livsvarig betyr ikke at en elev med dysleksi aldri kan utvikle seg språklig, eller at vansken kan bedres: «Vanlige undervisningsmetoder er som oftest ikke effektive, men konsekvensene av vansken kan bli mildere ved tilpasset og spesifikk trening, inkludert bruk av datahjelpemidler og støttende veiledning.» (Dysleksi Norge, 2017, s. 10).

Utdanningsdirektoratet (2022a, s. 1) legger frem tall på at «5–8 % av befolkningen har dysleksi.». Et interessant aspekt er imidlertid at alderen på personene som blir diagnostisert er svært varierende, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet (kap. 2.6.1). Det kan være flere tegn som viser at en elev har dysleksi. Dysleksi Norge (2023a) har ramset opp syv punkter som kan hjelpe i vurderingen om en elev har diagnosen:

- Vansker med å skille mellom bokstavlyder.
- Vansker med å rime.
- Store problemer med lesing sammenlignet med øvrig læringsevne.
- Vansker med leseflyt.
- Leser sakte, noe som påvirker forståelsen.
- Fortsetter å ha vansker med skrivning/skrivefeil.
- Enkelt og lite variert språk når man skriver. (Dysleksi Norge, 2023a, 2. avsn.).

Lyster forklarer at det kan i noen tilfeller kan være vanskelig å oppdage at en elev har dysleksi, for eksempel fordi de kan kompensere for de utfordringene de har, og med det kan klare å skjule store vansker bak milde symptomer (Lyster, 2020, s. 26). Kjennetegnene som har blitt lagt frem nå er noe en norsklærer bør være observant på.

### 2.3.2 Andre årsaker til lese- og skrivevansker

Ikke alle som har lese- og skrivevansker har diagnosen dysleksi. Utdanningsdirektoratet (2022a) beskriver at «noen elever har betydelige vansker med lesing og skriving, uten at de oppfyller kriteriene for dysleksi.» (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2). Disse elevene kan ha utviklet lese- og skrivevansker av en eller flere andre årsaker. Noen av disse årsakene er: «mangelfull opplæring, svake generelle evner, konsentrasjon- eller oppmerksomhetsvansker, for eksempel ADHD språkforstyrrelser og Autismespekterforstyrrelser» (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2). Dysleksi Norge (2023b) fremlegger også faktorer som kan forårsake at elever utvikler lese- og skrivevansker. Slike årsaker kan være «dårlig opplæring, lav motivasjon, dårlig konsentrasjon eller generelle evner» (Dysleksi Norge, 2023b, 1. avsn.). Dysleksi Norge (2023b) og Utdanningsdirektoratet (2022a) fremhever slik identiske aspekter, foruten at Dysleksi Norge i tillegg nevner motivasjon. Motivasjon er noe jeg kommer til å undersøke videre i delkapitlet 2.9, motivasjon og mestring.

Lyster (2020) skriver at «det er vanskelig å definere hvor grensen mellom dysleksi, og det normale variasjonsområdet for lese- og skriveferdighet går» (Lyster, 2020, s. 17). Som norsklærer kan man oppleve at en elev kan ha symptomer på dysleksi, men at symptomene egentlig blir forårsaket av andre ting. Når «lese- og skrivevansker» blir nevnt i denne oppgaven så vil det da være i tråd med en vid definisjon. Jeg ser på helheten i utredningen av lese- og skrivevansker, om det da gjelder dysleksi eller en lese- og skrivevanske av andre årsaker. For å presisere hva jeg klassifiserer som lese- og skrivevansker i denne oppgaven, vil det være en elev som sliter med lesing og/eller skriving, uansett årsak.

## 2.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har alle elever i skolen rett på. Det vil si at man som norsklærer skal tilpasse norskundervisningen i tråd med Opplæringsloven § 1-3 slik at den passer for alle elevene i klassen, også for dem som har lese- og skrivevansker. Det er derfor viktig at lærerne tar seg tid til å bli kjent med elevenes svake og sterke ferdigheter, og tilpasser undervisningen etter dette. En elev med lese- og skrivevansker trenger ofte andre type tiltak og tilpassinger i skolen enn andre elever. Hvilke typer tiltak lærerne velger å bruke, er noe av det jeg vil finne ut av gjennom denne masteroppgaven, både i form av litteraturgjennomgang og min egen forskning på feltet. I det påfølgende delkapittelet vil jeg undersøke tilpasset opplæring nærmere.

Bunting (2020) tar utgangspunkt i opplæringsloven § 1-3. når hun skal forklare prinsippet om tilpasset opplæring. Hun skriver at dette «handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Der skal de utvikle seg som personer, tilegne seg faglig kunnskap og oppleve fellesskap. Opplæringen skal tilpasses den enkeltes evne og forutsetninger» (Bunting, 2020, s. 22). Hun legger videre vekt på at den norske skole skal være for alle uten unntak. Alle skal kunne møte på utfordringer og lykkes med skolearbeidet (Bunting, 2020, s. 23). Med referanse til Haug påpeker også Bunting at «Få lærere vil være uenig i at det som er vanskeligst å få til i praksis i dagens skole, er å innfri kravet om tilpasset opplæring.» (Haug, 2012, sitert i Bunting, 2020, s. 23).

Eriksen (2024) har undersøkt konsekvensen av en utilstrekkelig tilpasset opplæring. Han forklarer først at lærere nå opplever mer utagering fra elevene i form av spytting, slag, spark og dytting (1.- 2. avsn.), og han setter dette i sammenheng med at utageringen gjelder de elevene som har det vanskelig på skolen. Elever som ikke opplever mestring fordi at de ikke klarer å oppnå forventningene eller kravene som er satt på skolen, kan bygge opp mye frustrasjon og sinne, og dette kan over en periode resultere i aggressiv og voldelig oppførsel (Eriksen, 2024, 5. kap.). Deretter presiserer han at «Mange skoler opplever kutt i lærerstillinger som ganske ensidig fører til reduksjon i tilpasset opplæring for de som trenger det aller mest. Lærere frustreres over ikke å få tid til å hjelpe elevene som læreren ser trenger omfattende hjelp» (Eriksen, 2024, 5. kap.). Økende vold fra elever i skolen er et tema som har vært mye oppe i media de siste årene. Et eksempel er en nyhetssak på Utdanningsnytt (2024), der det hevdes etter en levekårsundersøkelse om arbeidsmiljø fra Statistisk sentralbyrå, at antall voldsepisoder i skolen har doblet seg siden 2010. I tillegg blir det rapportert «tusenvise av meldinger om vold og trusler mot lærere hvert år» (Utdanningsnytt, 2024). Det står nødvendigvis ikke *hva* som kan være årsaken til dette, men sett i lys av det Eriksen (2024) har framlagt om dette temaet, kan man anta at det også kan ha en sammenheng med manglende tilpasset opplæring. Eriksen (2024) legger videre frem tall som tilsier at halvparten av de elevene som har rett på spesialundervisning ikke får dette. Det tilsier at de ikke får den hjelpen de trenger for å klare seg i skolen, og som naturligvis vil føre til at disse elevene opplever skolehverdagen som svært vanskelig (Eriksen, 2024, 1. kap.). Tema som utagering, hadde jeg ikke sett for meg ville være relevant for denne masteroppgaven, men gjennom intervjuene med lærerne der enkelte tok opp problematikken rundt dette, og etter å ha lest Eriksen (2024), viser temaet seg å være aktuelt. Skulle man som lærer ikke klare å gi alle elevene tilstrekkelig opplæring, og da spesielt innenfor leseferdigheter, kan dette ifølge

Smart et al. (2017), påvirke disse elevene som ungdom og videre i livet. De konkluderer med at elever som sliter med lesevansker etter endt skoleløp, ofte opplever dårlig akademisk presentasjon, er mer utsatt for å begå ungdomskriminalitet, utvise antisosial atferd, oppleve voksen-psykososiale vansker, er oftere ufaglært, har lavere yrkesstatus, høyere arbeidsledighet og har dårligere helse (Smart, Youssef, Sanson, Prior, Toumbourou, & Olsson, 2017, s. 289). Ifølge Dysleksi Norge (2023b) har så mange som «50 % av dem som står utenfor arbeidslivet, lesevansker.», og at «20 % av dem som går ut av skolen, har generelle lesevansker.» (Dysleksi Norge, 2023b, 2. avsn.). Sammenlagt belyser denne litteraturen betydningen av at elever fra ung alder får riktig med hjelp, slik at de får bedre forutsetninger til å klare seg videre i livet.

Jeg har hittil i teoridelen fremhevet konsekvensene med manglende tilrettelagt opplæring. Løsningen for å unngå dette mener Bunting (2020) er at lærere må ha bred kunnskap om enkeltelever og hvordan klassen fungerer sammen. Denne kunnskapen bør imidlertid være flytende, som vil si at læreren stadig bør oppdatere den (Bunting, 2020, s. 153). Eriksen (2024) fremhever også hvor viktig det er å ha gode relasjoner med elevene, altså en-til-en-relasjonen. I tillegg er det avgjørende at lærere har pedagogisk kompetanse innenfor ulike type utfordringer som elevene vil møte på, både faglig og sosialt. Uten den forståelsen vil det være vanskelig å hjelpe disse elevene (Eriksen, 2024, 5. kap.) Ifølge Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 16 (2015–2016) er kompetanse: «evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse inkluderer en persons kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan disse brukes i samspill» (Meld. St. 16 (2015–2016), s. 3). Kompetanse hos lærerne har også Elbaum et al. (1999) undersøkt ytterligere. Der finner de blant annet at det har stor betydning hvorvidt lærere, assistenter, eller annet personell er kompetente nok til å kunne organisere leseopplæring, slik at elevene får utviklet seg (Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 1999, s. 401). Det vil si at for de elevene som ikke har kompetente nok lærere, assistenter eller annet personell rundt seg, kan dette påvirke utviklingen deres i lesing negativt.

#### 2.4.1 Hvordan møter skolene og lærerne elevene med hensyn til tilpasset opplæring?

Dette spørsmålet tenkte jeg ville være enkelt å finne et svar på, da jeg så for meg at alle skolene var pålagt å utføre tilpasset opplæring på en bestemt måte. Men etter å ha dykket ned i faglitteratur og beskrivelser av praksis, blir det tydelig at det ikke finnes ett enkelt svar. Det

er stor grad av variasjon blant skoler og kommuner. I Stortingsmelding 6 (2019-2020), uttrykkes det bekymring for den store variasjonen og kvalitetsforskjellene mellom skolene, der «Hvilken kommune elevene bor i, og hvilken skole de går på, har betydning for hvor mye de lærer på skolen.» (Meld. St. 6 (2019-2020), s.10). Dette betyr at vi ikke kan si at *alle skoler gjør nok*, eller at *alle skoler burde gjort mer*. Det som utpeker seg spesielt med tanke på forskjeller, er at Regjeringen noen år tidligere, i en annen stortingsmelding, uttrykte at: «Regjeringen vil sikre at alle barn får den hjelpen de trenger, så tidlig som mulig, og vil sørge for at alle – uavhengig av bakgrunn og bosted – får den støtten de trenger til å lære å lese, skrive og regne.» (Meld. St. 21 (2016- 2017), s. 6). Man kan dermed konkludere med at målet ikke er nådd. Hvem sin «skyld» er det for at det fortsatt er sånn? I samme stortingsmelding (Meld. St. 21) skrives det at arbeidet er gjort for å tilrettelegge for at kvaliteten er like god for alle elever, men at hovedansvaret for at dette blir gjennomført ligger hos skolen/kommunen. Fra statlig hold viser de til at de hvert år har lagt ut store pengesummer til skoleutvikling og at de «ønsker at disse midlene gradvis skyves utover i systemet, slik at kommuner og skoler får større handlingsrom til å drive systematisk skoleutvikling» (Meld. St. 21 (2016- 2017), s. 6).

En studie som kan fortelle noe om hvordan skolen operer, er Herlofsen og Lie (2022, kap. «Presentasjon av funn»). De undersøkte skoleansattes erfaring med lovverket med tanke på tilpasset opplæring, sett i sammenheng med elever som strever på skolen. Et av funnene i studien var at «Elevene tilmeldes ikke til PPT for å spare tid og penger.» (Herlofsen & Lie, 2022), og at det kan ta opptil et halvt år før elevene får et «hensiktsmessig opplegg». De mener dette skyldes «ressursmessige hensyn», og at dette blir prioritert ovenfor å gi elevene den tilretteleggingen de trenger (som spesialundervisning). Flere av informantene beskriver også «utfordringer knyttet til spesialundervisning» (Herlofsen & Lie, 2022). Lederen for PPT forteller at svakhetene i spesialundervisningen ikke ligger hos dem, men hos skolen som skal utføre det. Skolen «utarbeider IOP slik det er krav om, men på en standardisert måte som ikke passer med elevenes forutsetninger og behov» (Herlofsen og Lie (2022)). Lærerne som holder spesialundervisningen, kan på grunn av det ikke bruke den. Tessem (2021) undersøkte foreldres opplevelser, og finner at de «følte at deres opplevelse av ivaretagelse ofte var basert på flaks eller uflaks utfra hvem de møtte» (Tessem, 2021, s. 55). I studien ble det også presentert funn om at dette faller på kommunes økonomi (Tessem, 2021, s. 55).

Hvis en norsklærer oppdager at en elever fortsatt har utfordringer med lesing og/eller skriving i større grad enn det som er forventet på det enkelte trinnet, selv med tiltak som skal støtte,

skal foreldrene bli informert om dette. Teamet foreldresamarbeid og hvilke fordeler dette vil ha for eleven, kommer jeg ytterligere inn på i neste delkapittel.

## 2.5 Foreldresamarbeid

Å inkludere foreldresamarbeid, eller «skole-hjem samarbeid», i oppgaven er relevant fordi dette er noe som inngår i lærerrollen, og lærerens arbeid i møte med elever med (mulige) lese- og skrivevansker. Dette temaet vil også bli belyst i intervjuene med lærerne. Drugli og Nordahl (2016) definerer Skole-hjem samarbeid som «et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole og beskriver en gjensidighet i relasjonen mellom partene.» (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). De konkluderer med at oppskriften på et godt samarbeid består av at foreldrene og skolen ser på barnets utvikling og læring som et felles ansvar, og at de sammen blir enig om et felles mål og hvordan de sammen kan oppnå dette (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Bunting (2020) skriver at ansvaret ligger like mye hos foreldrene som hos skolen på at samarbeidet er tett mellom partene, fordi skolen må følge lovverket, og foreldre må utføre sine foreldreoppgaver. Det er også understreket viktigheten av at skolen og hjemmet har et felles mål om elevens/barnets læring og utvikling, og det vil være til fordel for begge parter dersom dette samarbeidet er godt. For foreldrene vil dette gi de en følelse av trygghet da de vet at barnet deres har det bra på skolen (Bunting, 2020, s. 126-127.).

Semke og Sheridan (2012) belyser at elevenes prestasjoner påvirkes av hvor stor grad foreldrene var involvert, og kvaliteten på samarbeidet mellom skolen og hjemmet. De fant også ut at både foreldrene og lærerne opplevde det som positivt at dette samarbeidet var godt (Semke & Sheridan, 2012, s. 4). Det er derfor viktig at man som norsklærer prioriterer dette samarbeidet, og i tillegg oppfordre foreldrene til å involvere seg i barnets lese- og skriveutvikling. Dette vil være enda viktigere hvis et barn har vansker på dette området, med tanke på konsekvensene som ble nevnt i forrige delkapittel, tilpasset opplæring (Eriksen, 2024; Smart et al., 2017). Samtidig kan vi tenke oss at det er forskjeller mellom foreldregrupper i hvor stor tillit de har til skolen, og dette kan være med på å videreføre og forsterke sosiale forskjeller. Foreldre som selv har dårlige erfaringer fra egen skolegang, vil kanskje ha lavere tillit i samarbeidet.

Denne masteroppgaven omhandler elever med lese- og skrivevansker og det er derfor sentralt å spørre seg hvilken innvirkning et slikt samarbeid vil ha for en eventuell utredning. Dysleksi Norge (2017) beskriver hvordan skolen og læreren bør involvere foreldrene ved mistanke om

at et barn har dysleksi. Dysleksi er arvelig, så det vil derfor være naturlig for læreren å spørre foreldrene om de selv har det. Det blir også påpekt at lærere kan oppleve å ikke få svar på dette da foreldrene enten ikke vet at de har det, eller at de ikke ønsker å innrømme dette, grunnet følelsen av skam knyttet til det å ha dysleksi (Dysleksi Norge, 2017, s. 34).

Oppsummert har funnene presisert hvor betydningsfullt et godt samarbeid er for elevens utvikling på skolen, og at begge parter prioriterer dette. I tillegg vil det vært avgjørende at lærere og foreldre er involvert fra første mistanke, da vanskene vil forsterkes for hvert år som går. Dette vil jeg diskutere mer om i neste delkapittel.

## 2.6 Tidlig innsats

I Stortingsmelding 6 (2019-2020) definerer Kunnskapsdepartementet tidlig innsats som et effektivt pedagogisk tilbud som skal starte så tidlig som mulig og involverer både barnehager og skoler som sammen jobber aktivt for å forhindre utfordringer. Tiltak kan være å tilpasse den ordinære undervisningen, eller å sette inn særskilte tiltak (Meld. St. 6 (2019- 2020), s. 12). Jeg tar utgangspunkt i dette når jeg skal forklare hva tidlig innsats vil si i denne masteroppgaven.

Formålet med tidlig innsats mener Haugen (2019) er «å forebygge eller minimalisere utviklings- og lærevansker, sosiale vansker og frafall i videregående med fare for senere å havne utenfor arbeidslivet» (Haugen, 2019, s. 20). Det er altså et forebyggende virkemiddel. For hvert skoleår som går der tidlig innsats ikke blir prioritert hos en elev som opplever lesing eller skriving som utfordringer, vil vansken øke ut over i skoleløpet (Haugen, 2019, s. 20). Tidlig innsats omfatter pedagogiske aspekter, men også en helhetlig strategi som tar hensyn til individets behov, å gjøre en proaktiv innsats, og samtidig forstå nødvendigheten av en rask respons dersom lese- og skrivevansker avdekkes.

### 2.6.1 Hva sier studier om når elever med lese- og skrivevansker blir utredet?

Jeg har som nevnt tidligere (kap. 1.1) skrevet en FOU- oppgave (Magnussen, 2022) om selve utredningen. I dette delkapittelet vil jeg referere noen av hovedfunnene fra litteraturgjennomgangen i FOU- oppgaven, i tillegg vil jeg legge frem noe ny litteratur.

Hovedfunnet jeg baserte FOU- oppgaven min på rapporten til Solem (2021): *praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*.

Hun brukte tre forskjellige metoder for å undersøke utredningen av disse vanskene, der blant annet en av undersøkelsene *kun* spurte personer som har fått påvist en spesifikk vanske, og en annen undersøkelse hvor de hadde undersøker PPT og deres utredningspraksis (Solem, 2021, s. 7). Et av spørsmålene som ble stilt til privatpersonene med påvist spesifikk vanske, var når de som har dysleksi, fikk dette påvist. Personell i PPT derimot fikk spørsmålet om når de ville anslå at de normalt utreder dysleksi. Disse spørsmålene gjorde det mulig å sammenligne, og det viste seg at svaret fra privatpersonene med dysleksi, og svaret fra personelle i PPT, ikke samsvarte. Svarene fra personene med dysleksi viste at: «51 prosent fikk dysleksi påvist før ungdomsskolen.» (Solem, 2021, s. 12). Svaret PPT ga var derimot at *alle* blir utredet for dysleksi før endt 7.trinn (Solem, 2021, s. 15). Sammenligner man resultatene, ser det slik ut: 49% av privatpersonene mener de fikk påvist dysleksi på ungdomskolen eller senere i livet. Mens PPT mener at 0% av de som har dysleksi fikk dette påvist på ungdomsskolen. I tillegg setter 85 prosent av personell i PPT «3. trinn eller tidligere som nedre grense for utredning av lese- og skrivevansker» (Solem, 2021, s. 15). Resultatet fra privatpersonene med dysleksi ble presentert under intervjuene jeg gjennomførte med norsklærerne, og jeg ønsket med dette å forhøre meg om hva de mente kunne være årsaken til at så mange ble utredet så seint, og om de eventuelt synes resultatet var overraskende. Norsklærerens svar kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

Tessem (2021) har videre undersøkt hvordan foreldrene opplevde utredning. Der kommer det frem at de opplevde «at utredningen ikke ble satt i gang så tidlig som de ønsket, og at støttesystemet rundt ikke tok deres bekymring alvorlig, slik at en utredning ble satt i gang så tidlig som ønsket» (Tessem, 2021, s. 37). Dette funnet kan fortelle at selv om foreldrene har en mistanke om diagnose, kan det ta flere år før det blir gjort noe med. Funnene fra Tessem (2021) støtter slik opp under funnene fra Solem (2021), der både personer med dysleksi, og foreldre til personer med dysleksi, forteller at utredning og tiltak skjer senere enn det burde.

En tjeneste som har blitt nevnt i dette delkapittelet er PPT. Tøssebro og Wendelborg (2014) har undersøkt hvor tilfredse foreldre er med de ulike hjelpetiltakene som er tilgjengelig, fra år 1999- 2012. Av alle de syv hjelpetiltakene de undersøkte så skåret PPT lavest, og kun halvparten svarte at de var fornøyde (Tøssebro og Wendelborg, 2014, s. 168- 170). Barneombudet (2017) har også undersøkt PPT. De konkluderte med at PPT i flere tilfeller når det gjelder sakkyndig vurdering, har brukt teorigrunnlag som ikke samsvarer med det eleven utredes for, eller at de har «kopierte og limt inn» navn og testresultater, inn på en annen elev



sin vurdering, i tillegg til at de vurderer ut fra diagnosen elev har fått, om de får spesialundervisning og ikke ut ifra hvorvidt den enkelte eleven trenger det (Barneombudet, 2017, s. 60). PPT ble også et tema på intervjuene jeg gjennomførte med norsklærerne noe jeg kommer tilbake til i kapittelet der funnene blir presentert. Funnene til Tessem (2021), Tøssebro og Wendelborg (2014) og Barneombudet (2017) er relevant for min masteroppgave fordi at det kan si noe om faktorer som kan påvirke tidlig innsats og utredning av en elever med lese- og skrivevansker.

## 2.6.2 Har tidlig innsats noe å si for elever som sliter med lesing og skriving?

I Stortingsmelding 21 (2016-2017a) poengteres det at: «Tidlig innsats er avgjørende for å gi alle barn og unge en opplæring som rustet dem for fremtiden» (Meld. St. 21 (2016-2017a)). I samme stortingsmelding presenteres det hvorfor tidlig innsats er viktig:

vansker som begynner i det små i de første årene, kan vokse og være store når ungdomsskolen nærmer seg. I verste fall kan det føre til at elever mister mestringsfølelse og motivasjon og dropper ut av skolen. Det er en av grunnene til at tidlig innsats er så viktig. (Meld. St. 21 (2016-2017b), s. 6).

Laume (2018) belyser hvilken betydning tidlig innsats er for elever med vansker når hun presenterer funn ifra Foorman et al. (1997) sin studie:

Studier viser at effekten av tiltak avtar med barnets alder. De nøyaktige tallene kan bestrides, men enkelte hevder at effekten reduseres med 70% fra 1. til 5. trinn. Tiltak satt inn i 1. eller 2.trinn har tilnærmet 80% effekt, mens tiltak satt inn på 5. trinn eller senere har ca. 10-15% effekt. Tidlig kartlegging og tidlig innsats er derfor av avgjørende betydning for effekten av tiltakene som iverksettes. (Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz & Fletcher, 1997, sitert i Laume, 2018, s. 3).

Ser man opplæringsloven § 1-4 i lys av studien til Foorman et al., (i Laume, 2018) er det tydelig hvor viktig det er at dette skjer når eleven går på 1.trinn, og at lærere på dette trinnet bør gå aktivt inn for å undersøke og kartlegge hvilke elever som opplever lesing som mer utfordrende enn det som er forventet. Det finnes to hovedformer for kartlegging, og jeg vil i neste delkapittel redegjøre ytterligere for dette.

## 2.7 Uformell og formell kartlegging

Både uformell og formell kartlegging blir brukt når man skal undersøke om en elev har lese- og skrivevansker. Et av spørsmålene jeg stiller norsklærerne i intervjuene i denne masteroppgaven, er hvilke former for kartlegging norsklærerne bruker, og om de opplever disse metodene som effektive. Arnesen, Hofslundsengen og Næss (2022) forklarer at *formell* kartlegging er «normerte og forhåndsdefinerte verktøy som har standardiserte prosedyrer der resultatet kan sammenlignes med resultater fra tilsvarende kartlegginger av jevnaldrende» (Arnesen, Hofslundsengen & Næss, 2022, s. 119). De obligatoriske kartleggingsprøvene som skolen er pålagt å gjennomføre, som for eksempel nasjonale prøver eller lese-tester, vil havne i kategorien formell kartlegging. *Uformell* kartlegging er «der lærerne gjør enkle fortløpende vurderinger eller daglige observasjoner av elevene. Ofte er disse laget av læreren selv» (Arnesen et al., 2022, s. 119). Selv tolker jeg uformell kartlegging som en mer subjektiv erfaringsbasert praksis, der metodene som blir brukt vil variere mellom lærere.

Kartlegging er et grunnleggende steg i prosessen for å oppdage lese- og skrivevansker hos elever, og for å vurdere om eleven skal henvises videre til utredning. Lyster (2020) beskriver kartleggingsarbeidet som et verktøy for å avklare «*hvor* elevene er i sin utvikling, og *hva* som synes å hindre en videre fremgang.» (Lyster, 2020, s. 85). Når man har funnet ut av dette, vil det være lettere for læreren og skolen å iverksette tiltak og tilrettelegging for denne eleven. For noen vil det være nok å gjøre dette innenfor rammene av den tilpassede opplæringen, mens i enkelte tilfeller vil det kreves et mer omfattende tiltak, som for eksempel spesialundervisning utenfor klasserommet (Lyster, 2020, s. 85). Videre påpeker Lyster (2020) at «Mange skoler har nå klare og faste rutiner for hvordan man kan kvalitetssikre oppfølgingen av elever med lese- og skrivevansker.» (Lyster, 2020, s. 85).

Hvilke kartleggingsprøver som blir brukt er først og fremst avhengig av hva den aktuelle kommunen har pålagt skolen å bruke. Johansen (2015) har intervjuet lærere på mellomtrinnet og undersøkt om de mener at de obligatoriske kartleggingsprøvene de bruker, er en god ressurs for å avdekke lese- og skrivevansker. Noen av dem ga uttrykk for at de var positive til kartleggingsprøvene, og mente at dette kunne betraktes som en god ressurs. En av lærerne var derimot kritisk og mente at de ikke ga et godt nok svar på hva elevens vanske er. Læreren forklarte videre at prøvene burde blitt bedre på dette området, slik at læreren da bevisst ville brukt disse kartleggingsprøvene som en ressurs (Johansen, 2015, s. 56- 57). Johansen (2015) og Lyster (2021, s. 85), belyser at hvis skolen skal få et godt nok grunnlag til å kunne vurdere

ferdighetene til eleven innenfor lesing og skriving, må både de obligatoriske kartleggingsprøvene og andre uformelle kartleggingsmetoder sammen tas i betraktning.

I en NOU-rapport (2023) fremlegges det tall på hvor mange lærere som har blitt pålagt av skolen de jobber på å bruke flere kartleggingsverktøy enn de obligatoriske. Rapporten tyder på store variasjoner mellom skolene. I 2013 til 2014 hadde 53,4% av lærere på barneskolen, og 34,6% på ungdomsskolen, blitt pålagt dette (NOU 2023: 1, s. 127). Det vil si at for de skolene der det ikke er pålagt, er det opp til hver enkelt lærer. Sjumarken (2023) kan gjennom masteroppgaven sin danne et bilde på hvorfor mange lærer ikke tar i bruk kartleggingsverktøy. Hun intervjuet et utvalg lærere hvor flere av lærerne forteller at det ikke finnes faste rutiner for hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes. Det blir heller ikke lagt til rette for at det skal brukes. Videre forteller en av lærerne at han/hun av den grunn ikke prioriterer å kartlegge. Flere av lærerne brukte heller ikke noen annen form for kartlegging, utenom de obligatoriske (Sjumarken, 2023, s. 44- 45).

Arnesen et al. (2022) undersøkte blant annet i studien sin hvor mange lærere som kartlegger skrivevansker hos elevene. Der konkluderes det med at 1 av 3 lærere ikke gjør dette (Arnesen, et al., 2022, s. 130). Studien ble gjennomført i en undersøkelse med 145 lærere. Det ble i tillegg fanget opp at kun halvparten av lærerne i undersøkelsen jobbet på en skole der de har en overordnet plan for kartlegging (Arnesen et al., 2022, s. 122). På bakgrunn av disse to funnene konkluderer de med at årsaken til at antallet lærere som ikke kartlegger er høyt, er «mangelfulle eller fraværende kvalitetssikringssystemer i form av overordnede kartleggingsplaner på kommune- og skolenivå.» (Arnesen et al., 2022, s. 131). Både NOU-rapporten (2023), masteroppgaven til Sjumarken (2023) og studien til Arnesen et al. (2022), kan tyde på at mangelfull kartlegging blant skoler og lærere kan påvirke utredningen av lese- og skrivevansker hos elever. Det peker i motsatt retning av Lyster (2021) sin påstand om at «mange skoler nå har klare og faste rutiner for hvordan man kan kvalitetssikre oppfølgingen av elever med lese- og skrivevansker.» (Lyster, 2020, s. 85).

Som nevnt tidligere vil valg av formell kartleggingsprøve være avhengig av hvilken kommune skolen ligger i. Det er derimot en prøvetype som er felles for alle elever i Norge: Nasjonale prøver. På mellomtrinnet er dette den første formelle prøven elevene skal igjennom og ifølge Utdanningsdirektoratet (2023a) gjennomføres denne på høsten, på 5. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2023a, s. 1). Som oftest vil det være et lærerskifte når elevene begynner på 5. trinn, så denne prøven kan være gunstig ved at lærerne raskt kan få kunnskap om hvilket nivå de forskjellige elevene ligger på. Slik Johansen (2016) belyste om

obligatoriske kartleggingsprøver, presiserer også Utdanningsdirektoratet (2023a) at resultatene på denne prøven ikke kan gi et utfyllende nok svar om elevenes kompetanse og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2023a, s. 2).

NOU-rapporten (2023) forklarer at på grunn av for lite kunnskap om de ulike skolene, vet de også lite om hvilke kartleggingsverktøy og kartleggingsprøver som blir brukt (NOU 2023: 1, s. 127). Arnesen (2017) har derimot gjort et forsøk på å finne ut av dette, med en undersøkelse om kartleggingsverktøy og kvaliteten av de som blir brukt i norske skoler. Når hun undersøkte hvilket kartleggingsverktøy læreren bruker mest, utenom de obligatoriske kartleggingsprøvene, kom det frem at den mest brukte vurderingsformen var «lærer-lagde», altså noe lærerne selv hadde laget. Det var i tillegg ikke noen form for dokumentasjon om kvaliteten på disse, eller hva metoden som ble brukt besto av. Hun forklarer også videre at selv om disse metodene er gode, kan man ikke dokumentere at de er det (Arnesen, 2017, s. 47- 48). Grunnen til at lærerne bruker selvlagde kartleggingsmetoder diskuterer hun i en annen studie (Arnesen et al., 2022). Der forklares det at «manglende norske skrivekartleggingsverktøy kan være en forklaring på at mange lærere rapporterer at de bruker selvlaget skrivekartlegging» (Arnesen et al., 2022, s. 132). At hverken kvaliteten eller hva metoden i det hele tatt består av er dokumentert, gjør det utfordrende å kunne forske på dette området. Etter at en formell og uformell kartlegging er gjennomført vil det kunne vurderes om tiltak og tilrettelegging innenfor den ordinære undervisningen vil være tilstrekkelig, eller om det er nødvendig med spesialundervisning for å sikre tilstrekkelig læringsutbytte for eleven. Hva som avgjør at en elev har rett på dette og hvor effektivt dette tilbudet er for elever, vil bli belyst i neste delkapittelet.

## 2.8 Spesialundervisning

Som nevnt er spesialundervisning ifølge opplæringslovens § 5-1. (jf. kap. 1.3), kun for «elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Slik undervisning kan gjennomføres i klasserommet eller utenfor klasserommet i en egen gruppe. Ifølge Lyster (2020) trenger ikke alle elever med lese- og skrivevansker spesialundervisning, men for noen kan dette være avgjørende for at de kunne lykkes på skolen. Hun forklarer ytterligere at «noen elever har såpass store utfordringer i møtet med skriftspråket at både et forebyggende opplegg, en «god» og tilpasset undervisning og spesialundervisning er avgjørende for at eleven skal kunne ta i

bruk sine evner og muligheter.» (Lyster, 2020, s. 110). Dette vil stort sett være elever med dysleksi, men kan i enkelte tilfeller være elever som har fått lese- og skrivevansker av andre årsaker. For dem som har en mildere grad av vanskene, kan forebygging og god tilpasset undervisning være nok (Lyster, 2020, s. 110).

Det er en rekke steg man må igjennom før en elev får rett på spesialundervisning. Først må det kunne fastslås at den enkelte eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2022b) presiserer at både skolen og foreldrene kan vurdere om dette er tilfelle, men det er i bunn og grunn opp til foreldrene om skolen får gå videre med dette. For å vite at den ordinære opplæringen ikke er tilstrekkelig, skal skolen først prøve å tilrettelegge så mye som mulig innenfor de rammene som er lagt for tilpasset opplæring, noe som alle har rett på. Deretter hvis dette ikke er tilstrekkelig, skal retten til spesialundervisningen «avgjøres etter at PP-tjenesten har sørget for en sakkyndig vurdering, og dersom eleven har krav på spesialundervisning, skal det utarbeides en IOP» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 35), (se, kap. 2.1 for forklaring på IOP). For at en sakkyndig vurdering skal kunne utarbeides «må foreldrene samtykke til at sakkyndig vurdering utarbeides, jf. § 5-4 annet ledd.» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 24). Avsnittet tydeliggjør med dette hvilken rolle foreldrene har for elevens skolegang. I tillegg støtter det opp under synspunktet som ble nevnt i delkapittelet foreldresamarbeid, om at et godt skole- hjem-samarbeidet er betydningsfullt.

Hvor høy kvaliteten på spesialundervisningen er, vil avhenge av hvilke kompetanse og kvaliteten på kompetansen læreren som utfører dette besitter. Dette konkluderer Haug (2014) med i en artikkel fra et forskningsprosjekt hvor de observerte 159 elever som får spesialundervisning. Studien ønsket blant annet å finne ut om det er sammenheng mellom kompetansen personen som underviser har, og hvor aktive elevene er i en spesialundervisning. Resultatene forteller at elevene var i høyere grad aktive i en undervisning holdt av en spesialpedagog, sammenlignet med en lærer eller en assistent uten denne kompetansen. Det ble observert at elevene «lytter mer aktivt, er mer muntlig aktive, de samhandler mer med medelever, og de arbeider mer med tilrettelagde arbeidsoppgaver og læremiddel.» (Haug, 2014, kap. «Resultat»). Dette resultatet kan ses i lys av Elbaum et al. (1999), som nevnt tidligere under delkapittelet tilpasset opplæring (jf. kap. 2.4), og som også har vist hvor stor betydning kompetansen til lærerne har å si for kvaliteten på spesialundervisningen.

Det er vanskelig å si noe sikkert om hvordan skolene i Norge arbeider med spesialundervisning i praksis. Som nevnt tidligere, er det mye variasjon mellom skolene

(Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10). Dette presiserer også Utdanningsdirektoratet (2023b), om spesialundervisning, og skriver følgende: «Variasjoner mellom fylker og kommuner indikerer at spesialundervisning blir brukt og tolket forskjellig» (Utdanningsdirektoratet, 2023b, s. 1). Det er både usikkert hvilke tiltak og tilrettelegging elevene rundt om i landet blir tilbudt, og hvor effektive disse er. Dette belyser også Nordahl og Hausstätter (2009), og finner at det er «stor variasjon i forhold til hvordan skoleeier og skoleleder forholder seg til omfang og organiseringen av spesialundervisningen» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 93). Andre funn tydet på at mange elever ikke får spesialundervisning, selv om de har større utfordringer og presterer dårligere faglig enn de elevene som får det (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 178). Det betyr at kravet til spesialundervisning § 5- 1., ikke blir oppfylt. En av årsakene som blir nevnt av flere rektorer er «å spare penger» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 93), i tillegg til at «skolene hevder at søknader sendt til PP-tjenesten om sakkyndig vurdering blir liggende på vent i alt for stor grad.» (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 99). Studien belyser flere hull innenfor temaet spesialundervisning, og det kan virke som at man enten er «heldig» eller «uheldig» med tanke på hvor god hjelp en elev får dersom han eller hun opplever vansker eller utfordringer på skolen. Et annet relevant funn refererer Utdanningsdirektoratet (2023b): «Andelen med spesialundervisning øker utover i grunnskolen, fra 3,5 prosent på 1. trinn til 10,4 prosent på 10. trinn.» (Utdanningsdirektoratet, 2023b, s. 6). Økningen i andelen elever fra 1. klasse til 10. klasse kan enten tyde på at det ikke blir satt inn nok ressurser tidlig nok i skoleløpet, eller at det er flere og flere elever som blir oppdaget for hvert år på skolen, og at det derfor har vært behov for flere senere i skoleløpet.

Hvor effektiv spesialundervisning er i forhold til ordinær opplæring, kan ifølge Haug (2014) vises med at: «elevenes aktivitetsnivå er langt større når det er spesialundervisning, enn når det er ordinær opplæring» (Haug, 2014, 1. avsn.). Det er også mer faglig innhold for elevene i spesialundervisningen, enn det er i den ordinære opplæringen (Haug, 2014, kap. «Resultat»). Artikkelen viser også til funn som tilsier at «kvaliteten til spesialundervisninga er høyere enn kvaliteten til den ordinære opplæringa», grunnet kompetansen lærerne har i den type undervisning (Haug, 2014, kap. «Resultat»). For å sette dette i perspektiv ønsker jeg å trekke frem som nevnt under delkapittelet om tilpasset opplæring (jf. kap. 2.4): halvparten av de elevene som har rett på spesialundervisning får ikke dette (Eriksen, 2024), og det er avgjørende for enkelte elev å få spesialundervisning (Lyster, 2021). Har for eksempel en elev så sterke vansker og utfordringer at han/hun er helt avhengig av få spesialundervisning for å lykkes med skolen, men ikke får dette tilbudet, blir den ordinære opplæringen det eneste den

elev får. Med tanke på at Haug (2014) får frem hvor mye mindre effektiv den ordinære opplæringen er i forhold til spesialundervisning, vil dette helt klart få konsekvenser for elever som trenger det (jf. også Smart et al., 2017 s. 289). Kildene belyser at en endring i skolen er nødvendig for at man skal klare å nå ut til alle elevene. Elever med lese- og skrivevansker har ofte lav motivasjon fordi de ofte ikke oppnår mestring i den ordinære undervisningen. Spesialundervisning vil være spesifikt tilpasset den eller de elevene som deltar, og de kan med dette oppleve en del mestring der som vil resultere til økt selvtillit og motivasjon, noe som også er essensielt for elevens læringsutvikling. Motivasjon, mestring, selvverd og selvtillit er derfor sentrale temaer for denne masteroppgaven og vil bli utdypet i neste delkapittel.

## 2.9 Motivasjon og mestring (selvtillit)

Motivasjon og mestring henger sammen, da det ene leder til det andre. I tillegg er motivasjon «den drivkraften som ligger bak innsats for læring» (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 13). Ut fra antakelser om at elever med lese- og skrivevansker kan oppleve det som utfordrerne å opprettholde eller få økt motivasjonen på skolen, ble motivasjon et tema jeg også tok opp i intervjuene jeg hadde med norsklærerne.

En faktor som kan påvirke motivasjonen, læringen og mestringen til elevene, konkluderer Federici og Skaalvik (2015) vil være hvorvidt lærerne støtter dem emosjonelt og instrumentelt. Emosjonell støtte er «i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem.» (Federici & Skaalvik, 2015, 1. kap.). Instrumentell støtte er «konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet» (Federici & Skaalvik, 2015, 1. kap.). I Melding til Stortinget 22 (2010- 2011), legger de også vekt at elevene trenger å oppleve at de blir anerkjent og føle seg sett av læreren. Dette mener de vil resultere i at elevene får økt selvtillit, selvrespekt og mestring (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 5). Sammenhengen mellom selvtillit, motivasjon og mestring går igjen i flere forskningsstudier.

Furrer et al. (2008) viser at elever som har selvtillit til sine egne evner, er mer motivert og engasjert til å jobbe med skoleoppgaver, på den måten at de opplever mestring. Og motsatt, at de elevene som ikke har noe selvtillit til sine egne evner, kan enten unngå å gjøre skoleoppgavene eller at de ikke vil jobbe nok med oppgaven, på den måten at de ikke opplever mestring og dermed forsterkes deres første tvil på seg selv (Schmitz & Skinner, 1993, sitert i Furrer, Kindermann, Marchand & Skinner, 2008, s. 765- 766). Disse funnene får

frem at noe av det som kan påvirke elevene sin motivasjon, læring og mestring handler om både hva elevene selv tenker om seg, og i hvilken grad lærerne (og eventuelt andre mennesker som vil ha innflytelse på eleven i hverdagen) støtter eleven.

Motivasjonen til eleven vil synke med alderen, og er vanligvis på sitt laveste på 10. trinn (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 5). Selv om det ikke blir forklart noe om hvorfor den avtar, blir det nyttig informasjon for lærere å ha i bakhodet. Lyng (2023) i sin masteroppgave intervjuet lærere på videregående. Hun finner at et tiltak alle lærerne brukte for å motivere elevene med lese- og skrivevansker, var det digitale verktøyet *Lingdys* (Lyng, 2023, s. 38- 39). Noe alle disse lærerne bemerket, var at mange av elevene med lese- og skrivevansker ikke hadde lært seg hvordan man brukte *Lingdys* på barneskolen. Med tanke på at dette vil gjøre skolehverdagen til slike elever betraktelig mye bedre, mistenkte lærerne at dette bidro til at elevene manglet grunnleggende lese- og skrivekunnskaper, og at de generelt sett ikke hadde fått god nok hjelp i grunnskolen (Lyng, 2023, s. 39). En av lærerne ga elever med lese- og skrivevansker oppgaver som de kunne klare å mestre og/eller gjorde oppgavene mer forståelig for dem (Lyng, 2023, s. 42). Å gi elevene lettere oppgaver konkluderer Skaalvik og Skaalvik (2018), ikke vil automatisk gi elevene en mestringsfølelse, «det er når en mestrer oppgaver etter å blitt utfordret og har måtte anstrenge seg, at en føler reell mestring.» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 161).

Oppsummeringen av dette delkapittelet, er at det er ikke en bestemt måte lærerne må følge i arbeidet med elevenes motivasjon og mestringsfølelse, dette åpner for at lærerne gjøre det de selv mener er best. Motivasjon og mestring er begreper som blir mye brukt og diskutert blant skolene på grunn av deres betydelige påvirkning på elevenes læringsutvikling. Gjennom de fremlagte studiene, ser vi at faktorer som kan påvirke for motivasjonen og mestringen, og dermed også elevens læringsprosess, kan være tilknyttet til elevens selvtillit og selvoppfatning. I det neste delkapittelet vil vi få et innblikk i andre hovedfaktorer som kan svekke selvtilliten og selvoppfatningen til elever med en lese- og skrivevansker.



## 2.10 Hva vi vet om hvordan elever opplever kartlegging, tiltak og det å ha en vanske/diagnose?

Som nevnt tidligere i oppgaven kan god og riktig kartlegging og tiltak være avgjørende for utviklingen til en elev med lese- og skrivevansker. Selv om det belyses i stor grad om hvor positivt dette er for slike elevene, kan det for noen elever oppleves som det motsatte.

Skyggesiden av for eksempel å få andre og lettere oppgaver enn de andre i klassen, eller at man er med i grupper utenfor klasserommet, er at elevene vil skille seg ut fra de andre i klassen. I den alderen elever er i på mellomtrinnet, kan de kjenne på et sterkt ønske om å passe inn. Denne utfordringer belyses i intervjuene jeg hadde med norsklærerne, og temaet ble derfor relevant for denne teoridelen i masteroppgaven. Funnene jeg legger frem i dette delkapittelet går ikke spesifikt inn på temaet lese- og skrivevansker, men generelle vansker og diagnoser. Dette vil derfor inkludere elever med lese- og skrivevansker, og vi kan gjennom funnene gi et bilde av hvordan de opplever skolehverdagen i sammenheng med diagnoser, tiltak og tilrettelegging.

Skaalvik og Saalvik (2018) forklarer at det å skille seg ut fra miljøet, kan påvirke selvverden negativt. Begrepet selvverd vil si hvordan eleven oppfatter seg selv og «betraktes som et resultat av forholdet mellom en persons ambisjoner og hva personen oppnådde på viktige områder.» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 101). Videre forklarer de at: «et miljø hvor en person skiller seg ut, vil bidra til å fokusere oppmerksomheten mot enkelte sider ved personen som kan vurderes negativt i miljøet» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 106). «Sosial støtte og anerkjennelse» er også en faktor som blir nevnt, altså at følelsen av å bli respektert, inkludert og anerkjent av de andre elevene i klassen styrke selvverden (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 104). En siste faktor er andres forventninger, som kan være at skolen har klare forventninger og kompetansemål som elevene skal oppnå. Elever som har lese- og skrivevansker kan ofte oppleve å ikke oppnå disse forventningene eller de kompetansemålene som er satt i norskfaget på det trinnet de går på, fordi at de finner de i mye større grad utfordrerne enn andre elever. Dette resulterer i svekket selvverd, da de kan oppleve fra lærer eller andre rundt dem at de ikke er «flink» eller «god» nok.

Elever med vansker og hvilke utfordringer de kan møte på i skolehverdagen, har det vært skrevet en del om. Elbaum et al. (1999) belyses at det så tidlig som år 1970 til 1980, ble organisering med adskilte grupper for elever med vansker, og at dette ble mye kritisert. Der

står der kort at det ble mye omtalt at elevene i slike grupper fikk lavere selvtillit, mindre motivasjon, at de kunne slite med å få seg venner og at gapet mellom de som presenterer bra på skolen, og de som ikke gjorde det ble større (Elbaum et al., 1999, s. 399). Et annet tiltak man kan sette inn for en elever med lese- og skrivevansker, er digital lese- og skrivestøtte. Hartvigsen (2022) undersøkte hvordan elever opplever bruken av digitale hjelpemidler. Hun konkluderer med at selv om elevene har fått god opplæring i å bruke det, ønsker ikke enkelte elever å bruke det, fordi de opplevde det som et stigma og følte seg annerledes. I tillegg ville de ikke at andre skulle få vite at de hadde dysleksi, noe de hadde oppdaget hvis de hadde brukt digitale hjelpemidler (Hartvigsen, 2022, s. 26). Lyng (2023) har også undersøkt lærernes synspunkt på dette. De erfarte blant annet at elever med lese- og skrivevansker «hadde noen ganger mye større vansker med lesing- og skriving, enn de ønsket å vise. Noen av lærerne opplevde at elevene hadde dårlig selvtillit, og læreren erfarte at elevene oppfattet vanskene som pinlig og skambelagt.» (Lyng, 2023, s. 37). Det kan være vanskelig å gi elever tilstrekkelig med hjelp hvis de ikke ønsker å motta de tiltakene og tilretteleggingen som blir tilbudt dem. Johansen (2023), som selv har Downs syndrom, har beskrevet hvordan hun ikke ønsket å ta i bruk de tilretteleggingene hun fikk, selv om de hjalp henne, fordi det forsterket følelsen av å være annerledes. Hun skriver at: «Det var hele tiden viktig for meg at alt skal være normalt. Jeg skal være som de andre og gjøre som de andre» (Johansen, 2023, s. 93). Videre uttrykker hun et ønske om å gi lærere råd om hvordan de kan bidra til å minske følelsen av «å skille seg ut» blant elevene, der legger hun særlig vekt på inkludering (Johansen, 2023, s. 93). Mangel på et inkluderende læringsmiljø kan også ha en betydelig påvirkning for elevens læringsprosess. Et inkluderende læringsmiljø vil si at alle elever har lik mulighet til å delta både faglig og sosialt, og at det er et trygt og godt miljø i klassen der alle føler seg akseptert og verdsatt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

Tessem (2021) har forsket på seks foreldres perspektiver på elevgruppens opplevelser av skolehverdag sin: «Fire av foreldre nevnte at barna deres ofte sammenlikner seg med de funksjonsfriske jevnaldrende, og dermed lurer på hvorfor de ikke kan gjøre eller oppnå det samme som andre.» (Tessem, 2021, s. 41), og «fire av foreldrene fortalte om situasjoner hvor barna deres hadde en forståelse om at det de gjorde, ikke er helt normalt og kan se rart ut fra andres perspektiv.» (Tessem, 2021, s. 42). Videre kommer det også frem her at det har påvirket barnas deres selvtillit, og det ene barnet forteller at han føler seg dum (Tessem, 2021, s. 42). Disse funnene kan bidra til et bilde på hvordan elever med lese- og skrivevansker opplever å ha det i skolen.

## 2.11 Elever som har norsk som andrespråk

Elever med norsk som andrespråk kan på lik måte ha lese- og skrivevansker, som andre: «dysleksi er en vanske som finnes i alle kulturer» (Helland, 2019, s. 188). Skillet mellom når det er en typisk og en atypisk andrespråkutvikling (L2), presiserer Helland (2019) er utfordrende. Dette forklarer hun er fordi det kan være mange årsaker til at denne progresjonen er svak, som lærerens undervisningsmetoder, manglede motivasjon, miljøet, svake evner og mer. Det vil derfor være spesielt vanskelig å få et slik spørsmål som lærer hvis de har en elev der progresjonen er svak (Helland, 2019, s. 188). At ytre faktorene kan påvirke dette, presiserer også Engen og Kulbrandstad (2004). De forteller at andrespråkselever ofte får diagnosen lærevansker når det egentlig kan skyldes «at skolesystemet har forventninger om at elevene skal tilpasse seg systemet, istedenfor at skolen tilpasser seg eleven» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 199). Golden & Selj (2023) påpeker i tillegg at lærere må ha kunnskap om typiske kjennetegn på andrespråkutvikling for å kunne vurdere andrespråkstekster. Hvis man vurderer en elev som har norsk som andrespråk, på samme måte med en elev som har norsk som morsmål, «kan man begynne å tro at eleven har spesialpedagogiske behov. Avvikene trenger rett og slett ikke å bety at elevene har språkvansker» (Golden & Selj, 2023, s. 51). Videre belyses at det «fremdeles er lærere i skolen som ikke har lært noe om dette i lærerutdanningen sin, og andre igjen kan være helt alene på sin skole om å ha ansvar for de språklige elevene.» (Golden & Selj, 2023, s. 52). Et viktig poeng som Helland (2019) nevner, kan også forklarer hvorfor det kan være krevende for lærerne å ha flerspråklige elever hvis de er usikre med hva som kan være årsaken til den svake progresjonen:

Dessuten vil lærere som kommer bort i denne problematikken, finne at det er vanskelig å få kvalifisert hjelp. L2- lærere er vanligvis eksperter på forventet L2- læring, men er som oftest ikke kvalifisert til å utrede dysleksi. Motsatt er spesialpedagogen ekspert på spesialundervisning, men er som regel ikke L2- lærer. Selv for lærere som skulle inneha begge ekspertisene, er det vanskelig å differensiere mellom normal og avvikende L2- læring (Helland, 2019, s. 188).

Selv om det er vanskelig å vite hvorvidt elever med norsk som andrespråk har lese- og skrivevansker, forteller Martens (2009) at det vil være lettere å oppdage dette på mellomtrinnet. Dette begrunner hun er fordi at nivået er såpass mye høyere på mellomtrinnet, enn på småtrinnet. Videre forklarer hun at elevene på småtrinnet har «et brukbart hverdagsspråk på norsk og fungerer tilfredsstillende i kommunikasjon med jevnaldrende. De

lærer seg å avkode, og de språklige hullene de måtte ha i norskkunnskapene kommer først til syne fra mellomtrinnet» (Martens, 2009, s. 5). Hva norsklærerne jeg intervjuet på mellomtrinnet mener om dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

Helland (2019), Golden og Selj (2023), og Engen og Kulbrandstad (2004) tydeliggjør hvilke problemstillinger en norsklærer kan møte på i arbeid med elever som har lese- og skrivevansker. I tillegg at denne problemstillingen kan være en faktor som kan påvirke hvorvidt en elev som har norsk som andrespråk, og som har lese- og skrivevansker, får utredning eller ikke.

## 2.12 Sosioøkonomisk status

Hvilken sosioøkonomisk status en person har, vil ifølge Sosial- og helsedirektoratet (2005) bli anslått etter inntekt, utdanning og yrke (Sosial- og helsedirektoratet, 2005, s. 10). Foreldres sosioøkonomiske status, kan ha en påvirkning for elevers skolepresentasjon, språk og kognitiv utvikling. Dette konkluderer Bøe (2015) med, og skriver at: «sammenhengen mellom en oppvekst med lav sosioøkonomisk status og økt risiko for problemer med kognisjon, atferd og sosioemosjonell utvikling i barndommen er påvist i en rekke studier» (Bøe, 2015, s. 5). Videre presenterer Bøe et funn fra «Barn i Bergen- studien» som spesifikt har undersøkt elever på 5. – 7. trinn, noe som gjør det særlig relevant for denne masteroppgaven. Studien viste «en sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og familiens økonomiske situasjon og flere ulike dimensjoner av psykiske vansker (atferdsproblemer, hyperaktivitet-uoppmerksomhet, problemer med vennerelasjoner og emosjonelle vansker)» (Bøe, 2015, s. 6). Disse faktorene kan påvirke eleven fordi: «familiens vanskelige økonomiske situasjon oppleves som stressende eller belastende. Dette gjør at foreldrene selv utvikler mer atferds- og emosjonelle problemer som igjen påvirker deres oppdragerpraksis.» (Bøe, 2015, s. 8). Det vil ikke si at alle elever som har foreldre med lav sosioøkonomisk status har dårlig atferd, får vansker, og gjøre det dårlig i livet. Hvis foreldrene «har gode evner, er ærlige, pliktoppfyllende og at man kan stole på dem, kan også ha positive virkninger for barna deres, uavhengig av effekten av foreldrenes inntekt.» (Bøe, 2015, s. 14).

Hvis foreldrene har slike gode karakteristikk, kan det:

gjøre det mindre sannsynlig at de får dårlig økonomi og bidra til at de har god psykisk helse og et lite konfliktylt familieliv, medføre at de har et godt samspill med barna

sine og benytter hensiktsmessige oppdragerstrategier, samt at barna deres utvikler seg positivt. (Bøe, 2015, s. 14).

Rapporten til Bøe (2015) er relevant for min masteroppgave, da flere av problemstillingene norsklærerne i intervjuene opplever kan knyttes opp mot disse funnene. Dette er derfor et tema som vil bli tatt opp igjen flere ganger i masteroppgaven.

I teoridelen tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt når jeg skulle finne relevant teori og forskning. Jeg ønsket først og fremst å undersøke hvordan skolesystemet fungerte, på både godt og vondt når det gjelder lese- og skrivevansker. Oppsummert ble det tydeliggjort hvor stor påvirkning tidlig innsats har for elever med lese- og skrivevansker. Dette, i tillegg til god kartlegging, tilpasset opplæring, og spesialundervisning for de som trenger det, er avgjørende for at disse elevene skal få fullt utbytte av skolegangen. I tillegg kan foreldrenes beslutninger være avgjørende for om eleven i det hele tatt får den ytterligere utredningen og retten på spesialundervisning. Andre faktorer som motivasjon, mestring og selvtillit var også sentrale temaer. Dette grunnet sammenhengen mellom hvor avgjørende dette er for elevers læringsutvikling, og det at elever med lese- og skrivevansker kan møte på en del utfordringer og nedturer underveis i skoleløpet som kan svekke alle de tre områdene. Jeg fant lite forskning som konkluderte med at systemet i skolen i dag fungerer når det gjelder å håndtere utfordringene elevene med lese- og skrivevansker møter på i skolen. Dette har påvirket meg på den måten at jeg på forhånd av intervjuene mine, forventet å høre negative aspekter. Om dette stemmer i egen studie av hvordan et utvalg norsklærere opplever systemet rundt elever med lese- og skrivevansker, vil jeg komme tilbake til funn- og drøftingskapitlene.

## Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet presenterer jeg den metodiske tilnærmingen jeg benyttet i masterprosjektet for å samle inn og analysere data. Studien tar sikte på å undersøke læreres erfaringer med å oppdage lese- og skrivevansker blant elever, samt prosessen videre etter at en slik vanske er oppdaget, både på skolen og i samarbeid med andre aktører. Forskningsmetoden som blir benyttet er kvalitative forskningsintervjuer.

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

#### 3.1.1 Kvalitativ undersøkelse

Ifølge Stjernholm (2020) er det to ulike hovedtilnærminger i forskningsmetode, kvantitativ og kvalitativ, og det er problemstillingen som avgjør hvilken av tilnærmingene man skal bruke. Videre forklarer hun forskjellen mellom dem: «kvalitativ forskning går i dybden og belyser færre enheter, er kvantitativ en mer overflatisk metode» (Stjernholm, 2020, s. 70). På grunnlag av Stjernholm (2020), velger jeg i denne studien å bruke en kvalitativ tilnærming. Dette er fordi jeg ønsker å oppnå en *dypere* forståelse av intervjuobjektene erfaringer og perspektiver. Når jeg skal velge videre hvilken metode jeg skal bruke for å samle inn data, understreker Neteland (2020) at hvis man skal undersøke menneskers erfaringer og refleksjoner, vil intervju være den mest egnede metoden å bruke (Neteland & Aa, 2020, s. 51). Jeg ønsker å finne ut hvilken erfaring og refleksjoner informantene har, og gjennom denne metoden kan jeg få frem norsklæreres opplevelse om utredningen av lese- og skrivevansker, og hva lærerne gjør for å hjelpe disse elevene i skolen.

#### 3.1.2 Semistrukturert intervju

Intervjuene med lærerne struktureres som semistrukturert intervju, med tema og åpne spørsmål (vedlegg 3). Semistrukturert intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2021) «verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale.» (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 46.). Jeg kan med et semistrukturert intervju styre at informantene skal snakke om temaet lese- og skrivevansker knyttet til utredning, tiltak, motivasjon og overgangen til ungdomsskolen. Informantene kan på den andre siden styre hva de vil snakke om innenfor temaet.

## 3.2 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

### 3.2.1 Informantutvalg

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er å undersøke erfaringer med å oppdage og hjelpe elever med lese- og skrivevansker, som en av arbeidsoppgavene i den ordinære norskundervisningen. Lærerne jeg intervjuer må derfor være norsklærere. Jeg ønsket først å intervju tre norsklærere, men etter vurderinger knyttet til ukjente faktorer som plutselig sykdom, eller annet som kan oppstå rett før eller under intervjuet, besluttet jeg å øke antallet intervjuobjekter. Jeg hadde derfor som utgangspunkt å intervju seks norsklærere med to fra hver skole.

Når det kommer til utvelgelsen av lærerne, var et spørsmål om jeg var mest interessert i å snakke med dem som er særlig opptatt av temaet og som har jobbet en del med slike elever, eller vil jeg heller snakke med gjennomsnittslærere? Svarene og resultatene på intervjuet kan bli styrt etter valg av intervjuobjekter. Her landet jeg på at jeg ville intervju gjennomsnittslærere, og utvalget av lærerne var ikke styrt av hvilken interesse, kompetanse eller erfaring de hadde.

Ideelt sett ville jeg kun intervju lærere på 7-trinn. Dette viste seg å bli vanskelig å gjennomføre i praksis, for etter at jeg hadde kontaktet en lang rekke skoler, så jeg at det var utfordrende å få nok deltakere til masterprosjektet. Jeg endret derfor på problemstillingen min til å også gjelde norsklærere på mellomtrinnet (5-7- trinn). Jeg vurderte dette som forsvarlig, fordi lærere på 5.-7. trinn vanligvis har erfaringer fra alle trinnene, da de følger en klasse gjennom mellomtrinnet. Jeg endte opp med å møte fysisk opp på tre tilfeldige skoler, for å rekruttere norsklærere. Jeg fikk et positivt svar fra to norsklærere på hver av skolene jeg besøkte, og som resulterte i at jeg nå hadde tilstrekkelig med intervjuobjekter. De seks informantene var i alder 30- 60 år, og besto av tre kvinner og fem menn. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er «En vanlig innvending mot intervjuforskning at det er for få intervjupersoner til at resultatet kan generalisere» (Kvale og Kindmann, 2021, s. 289). Med tanke på at jeg kun har seks intervjuobjekter i dette forskningsprosjektet, er det begrenset hvor generaliserbare funnene mine er. Men som Neteland (2021) påpeker, så kan man gjøre en *teoretisk generalisering*, som vil si at man bruker teori og tidligere forskning for å støtte opp under og styrke funnene i studien sin (Neteland, 2020, s. 53). Dette vil jeg gjøre i et senere kapittel (kap. 5).

### 3.2.2 Intervjuguide

Spørsmålene i intervjuguiden skal kunne hjelpe meg med å svare på problemstillingen min (Neteland, 2020, s. 58). Ifølge Neteland (2020) vil det «være behov for å dele problemstillingen opp i flere konkrete delspørsmål. Dette kan vi kalle for forskningsspørsmål» (Neteland, 2020, s. 58). Videre understrekes det også at disse forskningsspørsmålene ofte er for komprimert og at man derfor bør utarbeide seg flere spørsmål innenfor hver av dem (Neteland, 2020, s. 58). Dette valgte jeg å gjøre, og intervjuguiden ble utformet i fem hoveddeler (Vedlegg 3). De tre første hoveddelene omhandler alt som inngår i prosessen med å undersøke hvem som har lese- og skrivevansker, og til en utredning er gjennomført. Den fjerde hoveddelen handler om overgangen fra mellomtrinnet til ungdomskolen. Jeg ønsket i denne delen å finne ut om arbeidet norsklærerne på mellomtrinnet har gjort når det gjelder elever som har lese- og skrivevansker, vil bli videreført til den neste læreren på ungdomsskolen. Den femte hoveddelen tar for seg resultatet til Solem (2021), at 49 % får påvist dysleksi på ungdomsskolen. Jeg ønsker å finne ut hvilke tanker norsklærerne har rundt resultatet. Til slutt i intervjuet presenterte jeg intervjudeltakerne for to caser. Casene omhandlet to elever som på ulike måter viste tegn til lese- og skrivevansker. Hensikten med disse casene var å gjøre det enklere for norsklærerne å svare på hva de gjør i arbeid med slike elever.

Intervjuguiden valgte jeg å forme med åpne spørsmål, med hensikt å utforske lærernes opplevelser og perspektiver knyttet til temaet. Derfor starter flere av spørsmålene med blant annet: «hvordan opplever du ...», «hvilket system har du eller skolen ...» eller «hva tenker du om ...». Med å formulere spørsmålene på denne måten var tanken å oppnå utfyllende svar og åpne for refleksjon.

### 3.2.3 Intervju

Jeg bestemte meg tidlig for å bruke lydopptak under intervjuet, for å sikre at jeg fikk med alt intervjuobjektene fortalte. For å gjøre dette, var det avgjørende at jeg hadde fått godkjenning av Sikt i forkant. Etter mine beregninger så jeg for meg at intervjuene ville vare i cirka 30 minutter. Dette ble intervjuobjektene informert om slik at de kunne beregne dag og tidspunkt som passet best for dem. I tillegg informerte jeg dem om at de ville få tilsendt spørsmålene til intervjuet på forkant. Dette valgte jeg å gjøre slik at intervjuobjektene kunne presentere gjennomtenkte svar, og for at det skulle bli lettere for dem å takke ja til å delta.



Jeg valgte å gjennomføre intervjuene individuelt og fysisk på skolen der intervjuobjektene underviser, for å gjøre det enklere for dem å sette av tid. Intervjuene ble gjennomført på et grupperom, slik at det ikke ble forstyrrelser underveis. Før intervjuene startet presenterte jeg samtykkeskjemaet og informerte dem om at jeg ville ta lydopptak av intervjuet. I tillegg at dette lydopptaket ville bli slettet med en gang jeg hadde transkribert. Jeg forklarte så hva begrepet lese- og skrivevansker ville innebære i dette intervjuet for å unngå misforståelser. Deretter informerte jeg at formålet med studien ikke var å finne «syndebukker», men å se på det større bildet av hva som fungerer eller ikke. Jeg ønsket også med dette å oppfordre intervjuobjektene til å fremlegge ærlige svar, fremfor et svar som skildrer en perfekt skole, men som ikke bunner i sannhet.

Det første intervjuet jeg gjennomførte, varte som planlagt i 30 minutter, men hvert intervju etter dette varte eksponentielt lengre. Det siste intervjuet varte til slutt i over to timer. Dette var mye grunnet at jeg ble mer komfortabel med oppfølgingsspørsmål underveis, noe som også gjorde at intervjuene ble mer som en samtale og fikk en bedre flyt. Det var tydelig at norsklærerene hadde mye å dele og de hadde også satt av god tid til intervjuet.

### 3.3 Bearbeiding av datainnsamling

#### 3.3.1 Transkribering

Etter at alle intervjuene var gjennomført, måtte jeg deretter transkribere alle lydopptakene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) vil transkribere bety «å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). I denne sammenhengen betyr det at jeg skulle transformere *talespråket* i lydopptakene, til et *skriftspråk*. Kvale og Brinkmann (2021) presiserer at man gjennom dette vil kunne få en bedre oversikt over materialet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Jeg hørte igjennom opptakene flere ganger og sikret at jeg gjenga nøyaktig det informantene hadde sagt. Jeg brukte til sammen rundt 60 timer på å transkribere de seks intervjuene.

#### 3.3.2 Analysering

Jeg analyserte datamaterialet gjennom en tematisk analyse, der jeg tok utgangspunkt i Eggebø (2019) sin fremgangsmåte. Denne fremgangsmåten er delt inn i seks trinn. Det først jeg gjorde var å lese nøye igjennom hvert enkelt intervju, og samtidig markerte underveis i teksten hvilke tema de hadde gått innom og om det var noe spesielt som utpekte seg. Dette gjorde det

enklere for meg å få oversikt over hvor mange temaer hver enkelt av intervjuobjektene hadde vært innom, og hvor i teksten de kom innpå de forskjellige. Etter å ha skrevet ned alle temaene på en liste, gikk jeg kritisk gjennom dem. Det jeg la merke til var at flere av temaene kunne deles inn i mindre underkategorier. Samtidig kunne alle disse temaene grupperes under to overordnede kategorier: «Utredning» og «Tiltak». Disse to kategoriene fikk en tittel som nærmest sto i likhet med slik forskningsspørsmålene mine var formulert. Grunnet at jeg hadde gjort et såpass grundig arbeid med å markere hvor i teksten de ulike temaene var, ble det enkelt å finne frem til dem igjen når jeg så skulle skrive teksten. Jeg la frem datamaterialet på en slik måte at jeg fikk frem likheter og ulikheter.

## 3.4 Vurdering av forskningens troverdighet

### 3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet presiserer Kvale og Brinkmann (2021) «har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 276). For å utdype dette, vil konsistens si at det svaret intervjupersonene gir, vil være det samme, hvis de så hadde fått det samme spørsmålet på et annet tidspunkt og av en annen forsker. At informantene i dette forskningsprosjektet fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd ga dem god tid til å kunne reflektere over spørsmålene. Dette kan indikere at de ga et mer grundig og gjennomtenkt svar, og at svaret deres derfor vil være konsistent. Videre understreker Kvale og Brinkmann (2021) at reliabiliteten vil synke hvis det blir stilt ledende spørsmål, fordi slike spørsmål kan påvirke svarene (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 276). Jeg var derfor bevist på dette når jeg skulle formulere spørsmålene. Når jeg skulle presentere funnene mine i kapitlene, «presentasjon av funn» og «diskusjon», tok jeg meg godt tid og var bevisst på at jeg ikke skulle påvirkes av min egen personlige tolkning av datamaterialet.

### 3.4.2 Validitet

Validitet presiserer Kvale og Brinkmann (2021), handler om «hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 276). Videre legges det frem syv stadier i validering (s. 278), som jeg nå vil ta utgangspunkt i når jeg skal forklare validiteten i dette forskningsprosjektet.

Jeg har tatt flere gjennomtenkte valg i denne studien for å styrke validiteten. For det første valgte jeg informanter som har forutsetninger for å kunne snakke om temaet lese- og

skrivevansker, i tillegg til at jeg tok en del vurdering rundt hvilket trinn lærerne jobbet på for å kunne svare på det jeg skulle undersøke (jf. kap. 3.2.1). For å få svar på problemstillingen min, utarbeidet jeg en intervjuguide der jeg tok for meg spørsmål som kunne svare på dette (jf. kap. 3.2.2). Før jeg startet intervjuet, ga jeg en grundig forklaring til informantene om hva lese- og skrivevansker betyr i denne studien slik at det ikke kunne oppstå misforståelser og/eller bli tolket ulikt. Hvis jeg oppdaget at informantene ikke forsto spørsmålene, var det viktig for meg å sikre at dette ble oppklart. Jeg var også nøye og tok meg god tid når jeg transkriberte, analyserte og la frem funn (jf. kap. 3.3).

### 3.5 Etske hensyn

I dette underkapittelet vil jeg påpeke viktigheten av å følge etiske retningslinjer. Ettersom jeg intervjuer mennesker, må jeg innhente samtykke i forkant av intervjuene. Jeg skal også redegjøre for viktigheten av anonymitet og hvordan denne best mulig skal ivaretas gjennom prosessen, og ha en god plan for lagring av data.

Jeg har i dette forskningsprosjektet tatt flere etiske vurderinger. NESH (2021) presiserer at: «Forskning skal organiseres og utøves forsvarlig, og forskningsetikken er et verktøy for å sikre dette.» (NESH, 2021, kap. «Innledning»). For å kunne ta i bruk lydopptak under intervjuet, og i det hele tatt innhente data fra informanter, måtte jeg sende inn et meldeskjema til SIKT. Når dette var blitt vurdert og godkjent, var neste steg å få samtykke av personene som skulle delta i intervjuene. Et av hovedprinsippene i forskningsetikk er noe som heter «informert samtykke» (NESH, 2021, kap. «Innledning»). Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) vil et «informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet.» (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 104). Videre forklares det «at man må sikre seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen» (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 104). Ved første møte med informantene informerte jeg dem om studiens formål og forklarte at det var frivillig å delta. Jeg informerte også at det ikke ville bli brukt personopplysninger i studien, og at de derfor vil være helt anonyme. I tillegg at de ville få tilsendt intervju spørsmålene i forkant slik at dem kunne være helt forberedt med hva dem kunne forvente under intervjuet. På selve dagen intervjuet skulle gjennomføres, tok jeg med et samtykkeskjema som de skulle skrive under på (vedlegg 2).

For å sikre anonymitet i behandling av intervjudata, skrev jeg aldri ned verken navnet til skolen eller norsklærerne, og jeg ga dem istedenfor nye og/eller oppdiktete navn. Disse navnene vil se slik ut i de følgende kapitlene:

Akebakken skolen- Ariel og Alex

Kullekollen- Kim og Kenny

Rulletoppen- Robin og René

Norsklærerne fikk navn som kan brukes som både kvinnenavn og mannsnavn, slik at kjønn til intervjuobjektene ikke vises. Jeg valgte også navn som startet med samme forbokstav som det fiktive navnet til skolen, slik at det skal være enklere å ha oversikt i teksten.

Selv om jeg har prøvd å sikre forskningsetikken i studien, er det flere utfordringer. Det at jeg møte opp fysisk på skoler for finne informanter til forskningsprosjektet kan ha medført at norsklærerne opplevde det som et press på å delta, selv om jeg tydeliggjorde at det var frivillig. Ser jeg så på hvilken konsekvens det kan ha hatt for norsklærerne å delta i prosjektet, kan et negativt utfall være at intervju spørsmålene kan ha blitt opplevd som ubehagelig for norsklærerne. Dette fordi at deltakelsen kan oppleves som en oppfordring til kritikk av egen praksis. Det positive utfallet kan være at lærerne nå har større oppmerksomhet på elevgruppen etter å ha reflektert over temaet under intervjuet. Hvis intervjuet fører til endring i tråd med lovverket og til det beste for eleven, kan det forsvares at lærerne også må reflektere kritisk over egen praksis.

### 3.6 Bakgrunnsinformasjon om norsklærerne

Akebakken skole: Ariel jobber som norsklærer på 5-trinn og har vært norsklærer i over 30 år.

Alex jobber som norsklærer på 7-trinn og har jobbet som norsklærer i over 30 år.

Kullekollen skole: Kim jobber som norsklærer på 7. trinn og har jobbet som norsklærer i over 15 år. Kenny jobber som norsklærer på 7. trinn, og har jobbet som norsklærer i over 30 år.

Rulletoppen skole: Robin jobber som norsklærer på 7.trinn, og har vært norsklærer i over 30 år. Rene jobber som norsklærer på 5. trinn. Hen ble nylig utdannet lærer og har vært norsklærer i et halvt år.

## Kapittel 4: Presentasjon av funn

Dette kapittelet omfatter to hoveddeler (jf. kap. 3.3.2). Det ene delen omhandler utredningen av lese- og skrivevansker, og temaene norsklærerne kom inn på blir i dette hovedpunktet kalt for «faktorer». Det andre delen omhandler temaer som tilrettelegging, tiltak og motivasjon. I kapitlet vil hoveddelene bli lagt frem etter denne rekkefølgen.

### 4.1 Faktorer som kan påvirke kartlegging og utredning

I intervjuene presenterte jeg resultatet fra Solem (2021), som viser til at 49% fikk påvist dysleksi på ungdomsskolen eller senere. Alex virker overrasket over at tallet var såpass høyt og hadde heller sett for seg at det var rundt 30%. Robin, René, Kenny, Kim og Ariel forteller at de selv har opplevd at elever ikke har blitt oppdaget før etter mellomtrinnet. Blant annet svarte Kim at: «Det overrasker jo meg egentlig ikke, men det er fordi vi har en ungdomsskole her der vi har erfart det litt selv. Det handler jo noe om treghet i systemet og at det tar lang tid å få hjelp». Ordene «lang tid» går igjen gjentatte ganger i dette kapitlet. René sin forklaring til hvorfor tallet er så høyt, er at en utredning er «så omfattende å gjøre at man ikke rekker å gjøre det med alle». I intervjuene trakk nemlig norsklærerne frem flere faktorer som kan påvirke utredningen, og som kan forklare hvorfor såpass mange ikke blir oppdaget før på ungdomsskolen. Disse faktorene vil nå bli presentert.

Det første jeg vil legge frem er hvilket utgangspunkt lærerne mener de har for å kunne oppdage lese- og skrivevansker hos en elev. Det er av stor betydning at norsklærere må ha kunnskap om hva disse vanskene innebærer for å kunne skille ut hvilke elever som har dem og ikke. Hva mener lærerne selv om deres kunnskap om lese- og skrivevansker, er den god nok? Og hvilken oppfølging får de, med tanke på kunnskap?

#### 4.1.1 Kunnskap om lese- og skrivevansker hos lærer

Hva erfaring har å si for hvor «lett» det er å oppdage hvem som har lese- og skrivevansker blir tydelig i intervjuene. Norsklærerne på Akebakken, Kullekollen og Robin er dem med lang (15- 30 år) erfaring og mener at de på grunn det gjør det enklere for dem å skille hvem som har lese- og skrivevansker. Kenny forklarer følgende:

«Jeg har jobbet som lærer i så mange år at jeg kan lettere oppdage når noen har lese- og skrivevansker, dette har med erfaring å gjøre. Dette klarer man kanskje ikke like lett når man er nyutdannet, fordi at man da ikke har noe å sammenligne det med.»

René skiller seg derimot ut blant de andre norsklærerne da hen ikke har noe særlig erfaring. Hen underviser nå i norskfaget for første gang med en klasse, og forklarer følgende om sin kunnskap om disse vanskene:

«Jeg har ikke så veldig god kunnskap med dysleksi og sånn. [...] Jeg opplever det skillett veldig lite. Det er vanskelig å faktisk skille de som sliter, i hvert fall i forhold til som er tospråklige.»

Det kan være utfordrende for René å oppdage når en elev har lese- og skrivevansker hvis hen ikke vet hva man skal se etter. René nevnte i tillegg at det var spesielt vanskelig å skille når en elev har slike vansker og ikke, når det gjelder elever som er tospråklig/har norsk som andrespråk. Dette er en problemstilling de andre norsklærerne også opplever.

«Det er mye vanskeligere å skille med de som er tospråklige.» Kenny

«Dette er ikke noe enkelt å vite om eleven har en lese- eller skrivevanske eller om det er fordi at det tar lang tid for eleven å lære seg norsk.» - Alex

Når case 2, som omhandler en elev med norsk som andrespråk (vedlegg 3), ble presentert svarte Ariel som følgende:

«Det der er jeg faktisk litt usikker på hva jeg skal svare på, siden jeg har ikke hatt en elev som er veldig dårlig i språk.» - Ariel

Svarene til norsklærerne belyser at mangel på kunnskap om elever som har norsk som andrespråk, og som i tillegg har lese- og skrivevanske, kan resultere i at enkelte av disse elevene ikke blir oppdaget. I intervjuene med norsklærerne kom det også tydelig frem et skille mellom skolene. Rulletoppen har i forhold til de andre skolene, en større andel flerspråklige elever.

«Det er over halvparten som har et annet morsmål. [...] jeg synes det er utfordrende. Og det blir bare mer og mer av dem». - Robin

Det kan på grunn av dette være enda mer utfordrende for norsklærere på Rulletoppen å oppdage alle som har lese- og skrivevansker. Robin mener at de kartleggingsprøvene de har for å oppdage lese- og skrivevansker ikke fungerer optimalt på elever med norsk som andrespråk eller er tospråklige.

«Går ikke an å kun se på norske prøver, fordi at de kan ha vanskeligheter med å forstå testen i seg selv på grunn av språket. Dette må man som norsklærer ta eget initiativ på, det er ikke noe system på dette.»

Ordet «initiativ» ble nevnt, og det kan virke som at det er opp til norsklærerne selv, om hvor mye de vil ta tak i ting. Når både norsklærerne opplever denne problemstillingen som vanskelig, og kartleggingsprøver som egentlig skal kunne hjelpe dem ikke kan gi et tydelig svar, hva gjør de da?

Som nevnt i teoridelen er det flere ulike grader av lese- og skrivevansker. Selv om de fleste norsklærerne mener at de generelt klarer å oppdage at en elev har lese- og skrivevansker, forteller de også at de ulike gradene av vanskene kan dette gjøre det mer utfordrende.

Kenny nevner også en utvikling hen har merket blant unge:

«Elever leser mye mindre nå enn for 10 år siden, så hva som er hva kan være vanskelig å svare på. Er det en elev som aldri har blitt lest for eller leser selv, så kan det være vanskelig å skille mellom det.»

Så langt har svarene til norsklærerne tydet på at mange opplever at de har god kunnskap om lese- og skrivevansker, men også at det er enkelte områder der de er mer usikre. På spørsmål om de får noe kurs eller opplæring på skolen om lese- og skrivevansker, svarte blant annet Robin at de ikke får noe opplæring i dette. René forteller at skole ikke prioriterer temaet lese- og skrivevansker fordi at de må prioritere andre ting, som dårlig atferd hos elevene, i tillegg at det er opp til hver enkelt lærer å oppdatere kunnskapen sin. Dårlig atferd blitt tatt opp igjen senere i delkapittelet. Kenny forteller at de har hatt gjennomgang av temaet lese- og skrivevansker, men at det ikke er noe system på det. Robin merker selv at det som var rådende kunnskap når hen tok utdanningen, har utviklet seg siden den gang, og at det derfor er viktig å oppdatere kompetansen sin jevnlig. Det at det kun skal være opp til hver enkelt norsklærer å ta initiativ på å utvikle sin kunnskap på dette, kan få positive eller negative konsekvenser for elever med lese- og skrivevansker. Det at norsklærerne må ta initiativ i arbeid med lese- og

skrivevansker kommer også tydelig frem når det gjelder å undersøke elever som har slike vansker. Dette vil jeg nå gå nærmere inn på.

#### 4.1.2 Lærerens prioriteringer og kartleggingsmetoder

Det vil først bli presentert hvor mye norsklærerne selv mener at de prioritere å undersøke hvem som har lese og skrivevansker. Deretter hvilke metoder norsklærerne bruker når de skal undersøke dette. Til slutt, trekkes det frem hva norsklærerne mener kan være utfordrerne.

##### 4.1.2.1 Prioriteringer:

Norsklærerne på Akebakken og Kullekollen forteller at det første de gjør når de får en ny klasse er å prioritere å undersøke hvem som kan ha lese- og skrivevansker. I tillegg at det bare skjer underbevist og naturlig siden de har såpass lang erfaring. Kenny forteller også hvorfor det er viktig å prioritere det:

«Dette er fordi at jeg vet at hvis man sliter med lesing og skriving så vet jeg at det er så utfordrende i alle fag. [...] Tenk hvor mye du trenger i matematikk for å kunne forstå en oppgave. Du må kunne lese og forstå oppgavene og man må kunne utrykke seg skriftlig når man svarer på oppgaven.»

Kim og Robin mener at lese- og skrivevansker som oftest har blitt lagt merke til før de kommer til dem på mellomtrinnet. René mener derimot det motsatte, og sier:

«På småtrinnet her så blir jo lese- og skrivevansker lite prioritert fordi at det er så mye annet som må på plass først. Og for at de ikke skal stille denne diagnosen feil da, så vil de ikke gjøre det med alt for unge elever. Det gjør vi i hvert fall ikke her da.»

Rene ønsker å prioritere lese- og skrivevansker i likhet med de andre norsklærerne, men forteller at hen derimot ikke alltid kan gjøre dette på grunn av andre ting som er viktigere, som å holde klasserommet trygt, noe jeg kommer til å forklare ytterligere om senere i delkapittelet.

##### 4.1.2.2 Formell og uformell kartlegging

Jeg vil nå først legge frem hvilken formell kartlegging norsklærerne bruker, og hvilket syn de har på disse. Norsklærerne får blant annet frem svakheter med nasjonale prøver, som de alle gjennomfører på 5. trinn.



Rene og Kenny er kritisk til denne formelle kartleggingsprøven:

«Vi har jo kartlegging i 5. klasse. Så er jo spørsmålet om hvor god den avdekker det den skal, men det er jo noe vi følger opp, altså resultatene derfra.» - René

«Når det kommer til nasjonale prøver så kan en elev slå veldig ut på disse testene, og grunnen kan være alt mulig. Jeg vokter meg veldig med disse testene på grunn av dette.» - Kenny

Norsklærerne på Kullekollen nevner at de i tillegg bruker et program kalt *Aski Raski*, som et kartleggingsverktøy. Dette programmet er mer avansert og kan skille bedre ut hvem som har lese- og skrivevansker. I tillegg kan de bruke dette kartleggingsverktøyet jevnlig hele året, og kan derfor se hvilke utviklingen elevene har. Det var vanskelig å forstå om dette *var* eller *er* et obligatorisk kartleggingsverktøy, når Kim deretter sier:

«Det har vært i et system, men det gjøres også på et eget initiativ, men det er litt avhengig at vi har et velfungerende ressursteam rundt oss, for det er jo tidkrevende å gjennomføre en sånn kartlegging med alle på en avdeling.»

Det kan virke som at det egentlig er et obligatorisk kartleggingsverktøy, men på grunn av mangel på et «velfungerende ressursteam» som han senere også forteller om, så har dette avtatt den seneste tiden.

Kenny og Alex tydeliggjør at det er viktig å heller bruke uformelle kartleggingsverktøy for å undersøke hvem som har lese- og skrivevansker. Svarene i intervjuene tyder på at formell kartlegging *kan* brukes som et første steg i prosessen med å undersøke hvem som har lese- og skrivevansker. *Men* det er i bunn og grunn uformelt kartleggingsverktøy, som blir brukt jevnlig, som til slutt kan si noe om hvorvidt en elev viser tegn på en lese og/eller skrivevanske.

Jeg ønsket deretter å spørre enkelte av norsklærerne om uformelt kartleggingsverktøy var noe skolen deres pålagt de å bruke, eller om de måtte bruke dette på eget initiativ. Begge norsklæreren på Kullekollen svarte at dette var noe de måtte gjøre på eget initiativ. Kenny mente at man på grunn av dette kan være «uheldig» eller «heldig» med hvilken norsklærer man får, ettersom hvor mye den enkelte norsklæreren velger å prioritere å bruke dette. I tillegg at ansvaret for å kartlegge elever i lesing og skriving ligger nærmest kun på

norsklærerne. Hvordan norsklærere kartlegger sto derfor frem som en faktor som kan påvirke en utredning.

Norsklærerne virker å ta i bruk de samme uformelle kartleggingsmetodene. Når det gjelder leseferdigheter hos elevene, tar de i bruk lydopptak under høytlesning. Dette gjør de for å kunne høre igjennom lydopptaket etterpå, i tillegg til å følge med på utviklingen til elevene. Når det gjelder å undersøke skriveferdighetene til elevene, virker det som ingen av lærerne har er noen fast metode eller system. De fleste gjøre dette gjennom å observere det skriftlige arbeidet elevene gjør i undervisningen, eller det de leverer inn. De forteller at de ser etter typiske kjennetegn på lese- og skrivevansker, men utdyper ikke dette i noe stor grad.

#### 4.1.3 Utfordringer norsklærerne opplever med å oppdage lese- og skrivevansker

Norsklærerne mener det er flere årsaker til at det kan være utfordringer for dem å oppdage alle elevene som har lese- og skrivevansker. Svarene til norsklærerne belyser at de enkelte skolene møter på både ulike utfordringer og noe av de samme.

##### 4.1.3.1 «Flau» eller «flink»? (Å skille seg ut på mellomtrinnet)

Norsklærerne på Akebakken og Kullekollen forteller at det i hovedsak er utfordrende å skille ut hvem som har lese- og skrivevansker hos dem som enten prøver å skjule at de har vansker, eller hos dem som er «skoleflinke».

Norsklæreren på Akebakken tok utgangspunkt i rapporten til Caroline Solem (2021) når hen forteller at dem som ikke blir fanget opp før på ungdomsskolen eller er senere er:

«høytstående elevene som på en måte klarer seg godt i skolesystemet selv om de har dysleksi, det kan være vanskelig å oppdage» - Ariel

Alex forteller at enkelte elever har strategier for å skjule vanskene. Dette utdyper norsklærerne mer om på Kullekollen. Kim forteller at hen selv har opplevd elever på skolen som har fått diagnosen sent på grunn av dette.

«Det er viktig å være litt obs på elever som er høyt fungerende på mange ting, [...]de er kunnskapsrike og lærer seg strategier der man ikke merker de vanskene gjerne før de har kommet ganske langt opp i løpet. Så vi har jo en del elever som får dysleksidiagnosen på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.»

Hen forteller så videre at disse elever er:

«smart» nok til å lure systemet, [...]. De klarer å kjenne igjen et slags mønster og at de klarer å lure det litt da»

Måten de klarer å lure systemet mener hen er at de:

«har strategier som at de skriver lettere tekster og skriver såpass enkel norsk at det ikke avdekker de vanskene tidlig nok»

Kenny opplever også det samme. Utfordringen norsklærerne på Akebakken og Kullekollen belyser, kan være en faktor for at enkelte elever med lese- og skrivevansker ikke blir oppdaget tidlig.

#### **4.1.3.2 Utrygt klasserom**

Begge norsklærerne ved Rulletoppen har nevnt at det er utfordrende å undersøke og/eller oppdage elever som har lese- og skrivevansker på grunn av enkelte av de andre elevene i klasserommet.

Som nevnt tidligere, kan ikke alltid René prioritere å undersøke hvem som har lese- og skrivevansker på grunn av andre ting som er viktigere, som å holde klasserommet trygt. Hen beskriver først den ene eleven som utpeker seg spesielt i klassen, og som bidrar til å gjøre klasserommet utrygt:

«Det er for eksempel en elev som har hatt en del utfordringer opp gjennom hele oppveksten, og som har et veldig smalt toleransevindu. Det skal lite til for å få eleven opp der da. Den eleven kan plutselig begynne å skrike veldig høyt hvis h\*n kommer litt utenfor det toleransenivået.»

Rene forteller videre at denne eleven ikke vil snakke med noen voksne, og at det derfor er vanskelig å komme innpå eleven. Deretter tar hen opp en pågående konflikt mellom denne eleven og en medelev i klassen:

«de kunne løpe rundt på hele skolen og slå hverandre, gå inn i andre klasserom og til andre trinn og skape konflikter der. Det er mye sånt. Så hver gang de kommer i nærheten av hverandre så var det spytting på hverandre og slåing. [...] Noen dager når vi spiste så måtte jeg stå i midten og passe på at de ikke blikket hverandre stygt og at det ikke skulle utvikle seg til noe mer. Og selv hvis de ikke så hverandre så kunne de plutselig bli sint, og da kunne den ene reise seg opp og prøve å gå bort til andre og spytte på h\*n. Når jeg prøver å stoppe h\*n så spytter h\*n på meg.»

Hen begrunner så hvorfor hen velger å snakke om dette:

«vi bruker jo all oppmerksomheten og tiden vår på det. For eksempel den ene måneden der hvor disse to elevene holdt på sånn så var det mye alle elevene gikk glipp av, fordi alt fokuset var på å løse den situasjonen.»

Robin opplever også det samme, men tok dette opp etter at opptaket var stoppet. Begge norsklærerne forteller at de må prioritere andre elever, over elever med lese- og skrivevansker.

«Man prioriterer jo først det som er mest alvorlig, og nå som det er den dårlige atferden til elevene så mener jeg også at dette er riktig å gjøre. Det grunnleggende behovet må jo være på plass før man kan fokusere på andre ting. Så hvis du eller elevene sitter redd inni klasserommet, så hjelper det ikke at du har et godt opplegg da. Så sånn har det vært for oss. Så istedenfor at vi har fått tid til å gjøre det vi egentlig skal så går tiden mer på å følge opp de elevene som lager det utrygt i klasserommet. Hvis vi ikke gjør det så går det ikke an å være i klasserommet, rett og slett. Da blir det ikke noen gode dager, verken for oss eller elevene.» - René

Begge norsklærerne forteller at det alltid har vært slike utfordringer på denne skolen, men at det nå den seneste tiden har blitt mye verre. Svarene deres tyder på at utagerende atferd hos elever kan i verstefall få konsekvenser for resten av klassen, og særlig elever med lese- og skrivevansker som allerede krever i større grad tett oppfølging fra læreren.

#### **4.1.3.3 Forveksling av ulike diagnoser**

Norsklærerne opplever at det som kan være utfordrende å skille når en elev har diagnosen dysleksi, og når eleven har fått lese- og skrivevansker av andre årsaker, f.eks. konsentrasjonsvansker (jf. kap. 2.3). Dette kom blant annet frem når de svarte på case 1 (vedlegg 3), hvor eleven viser tegn til både ADHD og dysleksi.

Norsklærerne på Rulletoppen opplever spesielt dette fordi at det er så mange elever der med ulike utfordringer. De forteller at på grunn det så blir mange utredet sent i skoleløpet.

«Det er jo vanskelig å oppdage da. Det er mye lettere å se de som sliter med det jeg fortalte om i sted da. Da blir de andre litt usynlig. Så kan jo også ha litt med det å gjøre og at mange ikke blir utredet før på ungdomsskolen eller senere.» - René

«Tenker det kan ta lang tid før en finner ut av hva som ligger bak, siden man må finne ut om det er en annen diagnose som for eksempel ADHD eller noe annet, før man kan si at det er dysleksi. [...] det vanskelig å se hva som er hva. For hvis man strever med det faglige, så er det ikke rart at de blir urolige.» - Robin

Robin forteller at det har vært en negativ utvikling den senere tiden med at flere elever er ukonsentrerte, og mener at det derfor skyldes at flere har lese- og skrivevansker nå enn før. Videre forteller norsklærerne på Rulletoppen at de sikkert ikke hadde tenkt at eleven i case 1 hadde hatt dysleksi, men ADHD. Det kan være utfordrende å vite hva man skal ta tak i når det er flere faktorer som spiller inn. René uttrykker:

«For de som har de største utfordringene har jo gjerne andre utfordringer enn lese- og skrivevansker, og da blir jo de prioritert først. Jeg vet jo om det at de kommer på 5-trinn så har jo ikke alle som har lese- og skrivevansker fått den hjelpen de trenger.»

Fordi Rulletoppen har mange elever med forskjellige utfordringer, kan det virke som at elevene med lese- og skrivevansker igjen kommer dårlig ut og kan ha opplevd en rekke negative konsekvenser på grunn av dette.

Norsklærerne på Kullekollen nevner i case 1 som følgende:

«Det at han tuller så mye kan ta vekk fokuset på at det er lese- og skrivevansker siden man kan tenke seg til at det kan være noe annet. Så den fellen kan man lett gå i. Jeg måtte hatt litt tid på meg for å finne ut av det.» - Kenny

Kim mener at det som skal til for at elever med lese- og skrivevansker skal bli oppdaget eller utredet tidligere, er følgende:

«Det er som sagt å ikke være redd for å pirke i det. Vi må ha bedre rutiner på å ta tak i de testene der det viser utslag, og ha regelmessige tester.»

#### 4.1.4 Foreldresamarbeid

I intervjuene ble også foreldrenes rolle for utredning av lese- og skrivevansker tematisert. Det vil først bli presentert hvor viktig norsklærerne mener et samarbeid mellom dem og foreldrene er, deretter hvilke utfordringer de har møtt på.

Norsklærerne virker samstemte om hvordan de forholder seg til foreldrene og hvor mye de involverer dem. Norsklærerne forteller at de blant annet ønsker å forhøre seg med foreldrene om hvordan de opplever barnet, og om det er noen i familien som har lignede vansker. En av disse norsklærerne er Kenny, som forteller følgende:

«Jeg kommer i tillegg til å spørre de om noen i familien har dysleksi. Før syntes jeg dette var sykt ubehagelig, men jeg har skjont hvor viktig det er å være så direkte. Så vi

må være flinkere med å våge å stille slike spørsmål. Spesielt på 5. trinn når jeg akkurat har fått elevene og ikke kjenner foreldrene så pleier jeg å ta de på utviklingssamtaler før de har begynt.»

Grunnen til at de stiller foreldrene dette spørsmålet er for å kunne avdekke om det kan tyde på dysleksi eller om eleven har fått lese- og skrivevansker av andre årsaker. Selv om det ikke er norsklærerne i bunn og grunn som skal finne ut av dette, kan de ta med denne informasjonen til den som skal utrede eleven.

Det kommer også frem hvilke utfordringer norsklærerne kan oppleve i møte med foreldrene, når det gjelder utredning.

«selv om du som lærer tenker at en elev har lese- og skrivevansker så kan det være at foreldrene ikke tenker det. Det kan skje.» - Robin

Det kan derfor bli uenigheter mellom norsklæreren og foreldrene. Et eksempel på dette kommer Alex med, og forteller om en elev hen har nå som strever en del med lesing og skriving. Etter å ha lagt merke til dette, tok hen det opp med foreldrene på neste utviklingssamtale:

«Spurte moren forsiktig om det var noe dysleksi i familien, men hun bare feide med hendene, og virket nesten fornærmet. Jeg prøver å tilnærme meg, og tenker at jeg burde melde han opp. Men på grunn av responsen til moren så virker ikke hun så veldig mottagelig til å gå videre med dette.»

Det kan være utfordrende å få foreldrene med på laget hvis de oppdager tidlig, etter å ha overtatt en ny klasse, at en elev har lese- og skrivevansker. Da har ikke norsklæreren fått nok tid til å opparbeide seg et godt samarbeid, og tillit fra foreldrene. Foreldrene kan oppleve det som mer ubehagelig å få direkte spørsmål hvis de ikke kjenner noe særlig til læreren. I tillegg som Robin forteller, så kan de ha en annen oppfatning av barnet sitt.

For å gå videre med en utredning må foreldrene først ha samtykke til dette. Selv om de fleste foreldrene samtykker til dette, har Alex opplevd at ikke alle gjør det.

«Jeg har en gutt i B klassen, på 7. trinn som vi tror har lese- og skrivevansker. Foreldrene ønsker ikke at vi skal gå videre med en utredning. De har skrevet under at de ikke ønsker dette. Eller så kan jo vi risikere at de kan komme i ettertid.»

Selv om man får samtykke til å gå videre, kan det oppstå utfordringer som kan forsinke utredningen. Før en kan gå videre med en utredning må foreldrene ta syns- og hørselstest, René har en elev hen vil gå videre med en utredning med, men fordi at foreldene ikke kommer i gang med dette, så kan hen ikke det. Dette har da fått negative konsekvenser for denne eleven.

«det er jo noe man bør komme i gang med ellers så blir jo alt utsatt, og det kan ofte bli utsatt lenge. Fordi da prioriterer hun [spesialpedagogen] noen andre, istedenfor dem som ikke gadd å svare eller ta den syns- og hørselstesten.»

Svarene til norsklærerne får frem hvor stor innvirkning foreldrene har når det gjelder utredning av lese- og skrivevansker. Enkelte norsklærere får i tillegg frem hvilken innvirkning foreldrene har når det gjelder tiltak, og utfordringer rundt dette. Det kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

#### 4.1.5 Mellomtrinnet til ungdomskolen

Fire av norsklærerne forteller at det er et stort faglig gap mellom mellomtrinnet og ungdomsskolen. De mener at dette kan være en faktor som bidrar til at enkelte elev med lese- og skrivevansker ikke blir utredet før på ungdomsskolen.

Alex er en av de norsklærerne som mener dette:

«Jeg tror at kjernen til at halvparten ikke blir oppdaget før på ungdomsskolen er fordi at gapet er så stort, også er det det at lesemengden blir så mye mer. Vi har greid å tilpasse sånn at de innenfor rammen har greit å henge med, også på ungdomsskolen så skjer det et stort faglig gap. Det blir mye større pensum, vanskeligere innhold og mye mer å forholde seg til. Da detter det mye mer igjen, også ser læreren at «oi her må vi gjøre noe».»

Norsklærerne på Kullekollen mener at når kravene og forventningene plutselig blir såpass mye høyere, og tilretteleggingen blir mindre, vil det være lettere å se hvem som strever mer enn andre.

«Det kommer gjerne tydeligere frem på ungdomstrinnet når forventningene er større og de ser at tekstene blir vanskeligere, og at de strategiene på barnetrinnet ikke fungerer lengre. De klarer ikke å vende seg av en del av skrivefeilene som de kanskje hadde håpet skulle vokse fra de, og da kan diagnosen komme.» - Kim

Robin reagerer i tillegg på overgangen fra småtrinnet og til mellomtrinnet. Hen forteller at hen selv opplever at mange ikke er utredet for lese- og skrivevansker før de kommer på mellomtrinnet grunnet den store overgangen. Hen forteller videre at de ofte må senke nivået for dem som strever mer enn andre for at de skal klare å gjøre noe. Dette er noe flere av norsklærerne også nevner at de gjør. Robin er en av dem, og forteller følgende:

«Også tilrettelegger jo vi hele veien, og da har jo de fått den tilpassingen som de trengte, og det gjør de kanskje ikke på ungdomsskolen. Da kan det bli mer synlig. Da er alle i samme graven, det er jo ikke på en tentamen nivå 1, 2 og 3, da er alt på samme nivå.» - Robin

En annen faktor som kan påvirke utredningen er hvorvidt informasjon om eleven blir videreført fra mellomtrinnet til ungdomsskolen, eller mellom skoler ved skolebytte.

Norsklærerne på Rulletoppen virker å ha gode rutiner på å overføre informasjon om elevene, videre til neste skole. De forteller videre at hvis de har en mistanke om at en elev har lese- og skrivevansker, men at de ikke har kommet så langt som å starte en utredning, så kan de videreføre denne informasjonen. Dette gjør at neste lærer kan plukke opp der den forrige læreren var, og følge opp det som har blitt begynt på. Alex har derimot opplevd å ikke få noe informasjon når hen fikk en ny elev, verken fra den forrige skolen eller foreldrene. Hen forteller videre at:

«Som lærer har man taushetsplikt så jeg kan ikke ringe den skolen han gikk på heller for å få informasjon. Så hvis en elev flytter til en ny kommune så har man ikke plikt til å si noe om den eleven til neste skolen.»

Når jeg spurte norsklærerne på Kullekollen hvordan overgangen av informasjonen er fra mellomtrinnet til ungdomsskolen på deres skole, svarer de at de har ulike erfaringer, fra negative til positive. Videre kommer det frem at det ikke er noe system på skolen deres angående dette, og at det er opp til den nye kontaktlæreren og lese notatene til den forrige læreren. Det at det er opp til hver lærer, gjør at konsekvensene for eleven er avhengig av hvilken lærer de får. I tillegg forteller norsklærerne på Kullekollen at hvis de har en mistanke om at en elev har lese- og skrivevansker, så vil ikke alltid denne informasjonen gå videre. Slik informasjon hadde vært viktig for den nye norsklæreren å få vite om, sånn at hen kunne ha fortsatt på noe som allerede var startet på.



Funnene i intervjuene tyder på at den tilretteleggingen elevene får på mellomtrinnet har i større grad gjort det mer utfordrende for norsklærerne å skille hvem som har lese- og skrivevansker, fordi eleven da klarer å utføre de oppgavene dem har fått. I tillegg kommer det frem at det er lettere for norsklærerne på ungdomsskolen å oppdage vanskene på grunn av de høye forventingene/kravene. Til slutt tyder funnene på at viktig informasjon om elevene ikke alltid blir overført til neste norsklærer, og at dette kan påvirke hvor lang tid det tar for elever å bli oppdaget, som igjen påvirker når en utredning vil starte.

#### 4.1.6 PPT

I omtalen av PPT, belyser norsklærerne først og fremst svakheter, i tillegg til en negativ utvikling i ansvarsfordelingen mot PPT.

Både Alex og Kenny beskriver at PPT nå har dyttet ansvaret med utredningen av lese- og skrivevansker over på dem. Alex forteller at:

«PPT har jo også muligheter for å kartlegge og gi den diagnosen, men de ønsker jo helst at hvis det bare er lese- og skrivevansker at vi holder oss bare til skolen og logoped, og at vi kun tar kontakt med dem hvis det er større ting eller flere ting. [...] Jeg føler ofte at de legger ansvaret på oss.»

Kenny forteller at dette er noe som har endret seg den siste tiden. Når jeg spurte om hen sendte elever med lese- og skrivevansker til PPT, svarte hen at:

«Nei, men det er noe som vi gjorde før i tiden, da var det de som tok alle testene og sånn. Nå er det blitt endret på, vi fikk veldig restriksjoner fra PPT at det er ikke sånn at det er automatikk at de skal inn i sakene.»

Kenny forteller så videre at PPT:

«putter det i den båsen og sier at dette er i den individuelle opplæringen. Så de legger ansvaret på læreren.»

Kenny mener at det eneste som er positivt med at skolen nå har større ansvar for utredningen av lese- og skrivevansker, og ikke PPT, er at utredningen tar kortere tid. Hen forteller derimot at det negative med det er at de:

«får en del mindre ressurser. Jeg har 28 elever og jeg skal gjøre så godt jeg kan for å tilpasse alle. Så om noen hadde kunne fulgt ekstra tett opp de som har disse vanskene så hadde jo disse elevene fått mye mer hjelp.»

Videre forteller hen at det at PPT nå tar mindre ansvar for oppfølgingen av elever med lese- og skrivevansker, har fått negative konsekvenser for elevene.

Rulletoppen har PPT- personell fast på skolen. Selv om de har dette, opplever begge norsklærerne at en utredning tar lang tid. De har i likhet med de andre norsklærerne opplevd en negativ utvikling ved PPT. René forteller at de har gått fra å ha to PPT-personell på skolen, til nå bare én.

«vi hadde bedre ressurser før. Så jeg føler at h\*n kanskje ikke har så mye tid. Vi har mye mindre ressurs fra PPT nå.»

Dette har resultert i at færre elever får tilstrekkelig hjelp, og særlig i lys av at denne skolen opplever en økning i antallet elever med ulike utfordringer.

Når først PPT har tatt/tar seg av en utredning, opplever norsklærerne på Akebakken svakheter med systemet deres. Ariel reagerer på den lange tiden de bruker:

«Spesielt hvis man skal videre til PPT for eksempel, så tar det fryktelig lang tid. PPT i [NAVN PÅ BYDEL] fungerer nesten ikke. [...] I en periode så gikk det gjerne 2 år før man fikk en sakkyndig rapport ut av dem. Så dette er ikke gjort på en uke, dette tar veldig lang tid.»

Norsklærerne har bare elevene i 3 år på mellomtrinnet før de skal videre på ungdomsskolen.

På grunn av den lange tiden PPT bruker, forteller Ariel at hen må:

«stadig sende fra meg elever som ikke har fått. [...] Det stopper veldig opp med PPT (.). Man kan jo ikke vente på at PPT skal gjøre noe. Venter du på PPT så venter jo du i årevis.»

Videre forklarer hen at man må ha en sakkyndig vurdering for at eleven skal få tilstrekkelig med ressurser på skolen. Konsekvensen av at det tar lang tid, blir at enkelte elever ikke får disse ressursene tidlig nok i skoleløpet. Hen forteller også at selv om elever som ikke har fått sakkyndig vurdering så gjør hen det hen kan for å videreføre denne informasjonen til neste lærer.

«forrige 7-klassen min så var jo det akkurat det at PPT hadde holdt på i ja, godt over et år, og vi hadde ikke fått noe sakkyndig rapport, og hvis vi ikke hadde meldt ifra så hadde det vært en usedvanlig dårlig start for den eleven.»

Alex har også erfart negative sider ved PPT når de skal utrede elever:

«Jeg har ikke et kjempegodt inntrykk av PPT, det er at de noen ganger så skriver de rapporter uten at de i det hele tatt har sett eleven. Og det at de har et intervju med oss basert på det også skriver de. Også er det mange ord, og det er tilrelegging som ikke en gang er gjennomførbar»

Nesten alle norsklærerne opplever på ulike måter at de ikke strekker til alle elevene, der en av grunnene er det at PPT ikke lengre hjelper dem i like stor grad som før. Dette har medført at norsklærerne, som allerede har mange arbeidsoppgaver, beskriver at de har fått enda mer på seg.

#### 4.1.7 Ressurser i skolen

Dette underkapitlet gir først en gjennomgang av hvilke ressurser norsklærerne har på skolen de jobber på, og deretter om de mener at disse ressursene er tilstrekkelig nok i arbeid med elever som har lese- og skrivevansker.

##### 4.1.7.1 Spesialpedagog eller logoped

Utredningen av lese- og skrivevansker forteller norsklærerne at som oftest skjer på skolen, og det er spesialpedagogen eller logopeden som utfører dette. Alle norsklærerne har tilgang på spesialpedagoger og logopeder på skolen som de kan diskutere med hvis de er usikre på enkelte elever.

Norsklærerne på Rulletoppen opplever derimot at logopedene/spesialpedagogene er i mindre grad tilgjengelige, fordi de ofte også er kontaktlærere.

«hun jobber som både kontaktlærer i to klasser og i tillegg er logoped på skolen. Så hun har veldig mye å gjøre, dette er veldig spesielt. Det er elever vi ønsker å teste, altså vi klarer å tilrettelegge for dem, men vi vil jo gjerne få dem testet. Men for de som ikke har det så alvorlig så kan jo dette ta litt tid, nesten opp til et år.» - Robin

«man rekker ikke å gjøre det med alle, hvis man da har en mistanke om dette med mange, så tar jo det lang tid. Sånn som hun som er teamleder her og jobber med dette, kan jo ikke ta så mange på en gang. Hun har jo i tillegg andre oppgaver også, hun er jo kontaktlærer i en annen klasse. Så hun er ikke bare ansatt til å gjøre dette da, det er bare en del av stillingen hennes.» - René

#### **4.1.7.2 Morsmålslærer som ressurs**

Alle norsklærere nevrer at de bruker morsmålslærer som ressurs når de har elever med norsk som andrespråk, hvis de ser at noen av elevene sliter med lesing og skriving i større grad enn «normalt». Som nevnt (kap. 4.1.1), fortalte lærerne om manglende kunnskaper på dette området. Lærerne nevner også at det ikke er et krav om at en morsmålslærer skal kunne noe om lese- og skrivevansker. Utfordringer kan være at verken norsklæreren eller morsmålslæreren klarer å fange opp vanskene på grunn av manglende kunnskap.

#### **4.1.7.3 Mangel på ressurser?**

Noe alle norsklærerne opplever på skolen de jobber på, er mangel på ressurser. Med ordet «ressurser», menes som oftest antall ansatte på skolen. Det kan virke som lærerne mener dette er hovedfaktoren til at elever med lese- og skrivevansker ikke blir utredet, eller at de blir utredet sent i skoleløpet. Selv om alle mener det samme, uttrykker de det på forskjellige måter på de ulike skolene.

#### **Akebakken**

Ariel forteller om ubalansen i ressurser på skolen og at det er flere ressurser på småtrinnet. Disse lærerne har da ikke like gode forutsetninger for å kunne oppdage eller følge elevene like mye opp, som det småtrinnet har.

Alex forteller hva som kunne vært bedre:

«Vi kunne kanskje hatt et fast team som hadde dette som fokus. Systematikk fra første klasse. At de kunne hatt det ansvaret og ikke kun vi lærere. Det hadde vært trygt å ha noen som tok hele mengden, da ville de se mye tydeligere hvem som stikker seg ut, som vi kanskje ikke ser siden det er så travelt.»

Hen mener at dette ikke kan oppnås på grunn av mangel på penger.

#### **Kullekollen:**

Norsklærerne ved Kullekollen beskriver at de trenger flere spesialpedagoger på skolen, og med i klasserommet:

«Det er kø på logos-testingen, vi har bare en på mellomtrinnet som kan utføre disse testene. Så vi skulle gjerne hatt mer av de som har ekspertise på dette området og kunne fulgt dette enda mer opp. [...] Vi har jo en ganske lang erfaring med at vi har hatt

et velfungerende ressursteam og logoped. Vi har hatt et bra system, men det er ikke like bra lengre.» - Kim

Kenny påpeker også at de har hatt en reduksjon i ressurser:

«Vi har mistet så mye ressurser, vi hadde jo to som jobbet spesielt med slike elever, men nå har vi bare en. Så jeg ønsker mer ressurser rundt dette da, for å kunne gjøre en tilfredsstillende jobb. [...] Før i tiden på dette rommet som vi sitter på nå så satt det tre logopeder og jobbet, de var en veldig god ressurs. De kunne kurse oss og de kunne jo så mye.»

Hen forteller så videre at:

«Jeg sitter mye alene med den problematikken. Hun spesialpedagogen har jo hele trinnet, og det er 200 elever på trinnet, så jeg kan ikke henge meg på hun hele tiden.»

### **Rulletoppen:**

Som nevnt tidligere har denne skolen en del utfordrende elever. Robin forteller at de hadde på grunn av dette mer ressurser enn andre skoler.

«Jeg tenker at vi har i hvert fall opp gjennom vært godt bemannet i klasserommet fordi at vi er i et område som har kommet lavt ut på levekårsundersøkelser»

Hen forteller likevel at også skolen deres har trappet ned på antall lærere den siste tiden:

«De ressursene vi hadde før ble byttet med den nye standarden, og da kom ikke vi noe bedre ut. [...] Nå er vi mer sånn som kommunen er for øvrig.»

Som Kenny også sa, forteller Robin at det er utfordrende at man som norsklærer allerede har mange arbeidsoppgaver. René forteller at de ikke kan gjennomføre forskjellige tiltak som de har gjort før, på grunn av for lite ressurser nå.

«Vi har ikke hatt noen lesekurs eller annet, på langs av trinnet, så langt på dette skoleåret. Det er ingen ansatte her som har hatt tid til det av de som gjør dette. Vi har ikke nok ressurser til å gjøre dette.»

Rene forteller deretter:

«Det er jo gjerne satt inn ressurser til å jobbe med det, men at de ender opp med å gjøre andre ting, sånn som jeg pratet om i sted, at den ressursen går heller til å det, istedenfor tidlig innsats for elever med lese- og skrivevansker. Det er jo satt av for tidlig innsats for lese- og skriveopplæring da, men jeg vet at lærerne på småtrinnet er mye alene. De har klassen alene, og der er det mye annet som skjer også. Det jeg mener skal til for å fange de opp tidligere, er å ha mer fokus på tidlig innsats og med det ha flere ressurser til å kunne drive med dette.»

Det at skolene mister flere og flere ressurser, har resultert i at norsklærere får flere arbeidsoppgaver og mer ansvar. De opplever daglig at dette går på bekostning av elever med lese- og skrivevansker.

#### 4.1.8 Sosioøkonomiske forskjeller mellom skolene

At skolene ligger i ulike områder, ser jeg i beskrivelsene til norsklærere.

Som Robin har påpekt tidligere, ligger Rulletoppen i et område som kommer dårligere ut på levekårsundersøkelser. Etter at lydopptaket stoppet, fortalte Robin mer utdypende om dette. Hen la vekt på at det er mye fattigdom og rusproblemer blant innbyggerne i området, som har resultert i at en del elever ikke har det bra hjemme. I tillegg er det få foreldre med høyere utdanning.

Begge norsklærerne på Rulletoppen opplever at de har en del elever med ulike utfordringer/vansker.

«de er såpass mange som har et eller annet [..]. Her er det vanlig at elever sliter med noe, [..] - Robin

«vi er en skole med mange utfordrerne elever, mange elever har diagnoser og særskilt grunnlag.» - René

Begge har også opplevd at en del elever ikke får hjelp eller støtte fra foreldrene, og at de ikke tar del i deres læringsutvikling. Dette forklarer norsklærerne kan være en stor faktor for at de har en del flere elever med ulike vansker/utfordringer på deres skole, enn andre skoler som ligger i «finere» områder, og der foreldrene i større grad gjør disse tingene. Ut ifra det norsklærerne svarer, kan det tyder på at de skolene som ligger i et «finere» område har mindre utfordrerne elever, enn de skolene som ligger i et «fattigere» område. Dette fordi skoler der flere familier har fattigdomsrelaterte eller sosiale utfordringer med konsekvenser for barna, ikke har nok kapasitet og tid til å prioritere elevene med lese- og skrivevansker.

## 4.2 Hvilke tilpassinger og tiltak setter norsklærerne inn for elever med lese- og skrivevansker? Og hva gjør de for å motivere disse elevene?

Norsklærerne uttrykte at de tok i bruk flere ulike tiltak og tilrettelegginger for elever med lese- og skrivevansker, og det kan virke som at alle prioriterte dette. Jeg vil først presentere hvilke tiltak norsklærerne setter inn for elever med lese- og skrivevansker, for deretter å se på hvilke utfordringer de har med dette, og hva norsklærerne gjør for å motivere elevene.

### 4.2.1 Tilpassinger og tiltak

#### 4.2.1.1 Digitale verktøy

Alle seks norsklærerne forteller at elever med lese- og skrivevansker kan ta i bruk digitale verktøy, som «Aski Raski» og «Lingdys», som hjelp til både skriving og lesing.

«de får en mindre tekst, lesestøtte til teksten deres, [..], hvis man for eksempel bruker veldig lang tid på å skrive, får de bruke data istedenfor å skrive for hånd, dette er et veldig godt hjelpemiddel.» - Alex

«Vi anbefaler de å lytte på lydbok mens de følger teksten. Det er en motivasjon for at de skal klare å være mer effektiv og kommer seg igjennom pensum. Jeg gir de ofte valgmuligheter, og vi ser at de er mer effektive med det digitale, og det hjelper at de har et rettskrivingsprogram.» - Kim

Likevel forteller Kim at skolen deres vurderer å ikke bruke Aski Raksi lengre, grunnet å spare penger. Kenny forteller at hen opplever svakheter med skolens rutiner når det gjelder digitale verktøy:

«Vi må bli bedre på faste rutiner på skolen, men tanke på at vi må følge opp elevene med digitale hjelpemidler. Det kan ikke jeg gjøre [..] Det er lederen som sitter med det, [..] de må søke til de rette distansene for at elevene skal få de hjelpemidlene. Og der stopper det av og til. Rapportene er klar, jeg har jobbet, alt er klart også stopper det der. Elevene har krav på digitale lærebøker og sånn, også går det for tregt. Det blir gjort til slutt, men man må sende en del purringer. Det handler jo litt om hvorvidt vi prioriterer det godt nok da.»

#### 4.2.1.2 Lettere oppgaver

For enkelte elever med lese- og skrivevansker kan det være utfordrende å jobbe med de samme oppgavene som resten av klassen, fordi nivået ikke alltid passer dem. Norsklærerne gir derfor disse elevene tilpassede oppgaver slik at de skal ha sjans til å klare det.

«vi gir noen lettere tekster, med samme innhold, med ikke så mange begreper.» - Ariel

Rulletoppen opplever som sagt å ha en del flere elever med utfordringer og vansker, enn de to andre skolene. De må derfor bruke ekstra tid på å planlegge undervisningen slik at den kan passe for alle.

«Det som er det vanskeligste er å få elevene til å skrive. [...] Bare det å få de til å skrive en helt setning kan være utfordrende. Man må legge listen veldig lavt. Lage en oppskrift til dem som sliter, som de kan følge fra start til slutt. Også kan de sterkeste som klarer det selv, bare stryke ut rammen og skrive selv, men det er svært få en dem. Så jeg gir ut skrive-rammer til alle.» - Robin

«det er så mange som gjør forskjellige ting. [...] noen spesifikke ting så er jo de ikke på samme nivå i det hele tatt, og da er jo det bedre at de jobber med sine egne ting istedenfor at de skal sitte å ikke gjøre noen ting. De er som sagt veldig vant at de jobber med det» - René

René opplever det som krevende å klare å hjelpe alle elevene. Dette belyser igjen at det å ha nok ressurser i klasserommet er avgjørende for at elevene skal få utnytte av undervisningen.

#### 4.2.1.3 Plassering i klasserommet

Plassering i klasserommet tematiseres av flere av norsklærerne. Alex er en av dem:

«Jeg tenker på hvem de sitter ved siden av, hvem skal kan være gode modeller for dem og faglig støtte. Tenke på hvor de sitter i klasserommet, med tanke på å få med seg beskjeder, konsentrasjonen og andre ting som kan påvirke læringen, sikre for at det blir gode rammer rundt det barnet.»

Kenny nevner en elev i klassen hems med sterk dysleksi som hen har plassert ved siden av en hen er trygg på, og som i tillegg vet hva hen strever med. Det kan oppleves som en trygghet for elever med lese- og skrivevansker hvis de får sitte med noen som de vet aksepterer deres svake sider. Det er lærerens oppgave å skape et trygt og godt læringsmiljø, der alle viser



aksept for hverandre. Kenny har delvis opplevd utfordringer med nettopp dette, noe jeg kommer tilbake til senere i delkapittelet.

#### **4.2.1.4 Spesialundervisning- grupper utenfor klasserommet**

Flere av norsklærerne forteller om elever som får spesialundervisning utenfor klasserommet, og andre elever som burde fått det, men som ikke har rett på det. Kenny forteller at:

«De som har det på papiret får lov til å bli med i grupper utenfor klasserommet. [...] De som ikke har dysleksi, men som sliter med lese- og skrivning får ikke noe ekstra. Så der må jeg tilrettelegge for de i undervisningen.»

Fordi det kan ta lang tid før en elev blir utredet, kan de strenge kravene gjøre at disse elevene ikke får den ekstra hjelpen de trenger før sent i skoleløpet. Norsklærerne på Kullekollen og Akebakken forteller at elevene deres uansett kun får rett på en- to timer i uken med spesialundervisning. Alex er tvilende på at elevene få nok utbytte av disse få timene i uken med spesialundervisning, og mener at de kunne trenge mer.

#### **4.2.1.5 Foreldreinvolvering som tiltak**

Et tiltak norsklærerne nevner, omhandler foreldreinvolvering. Når lærerne får en mistanke om at en elev har lese- og skrivevansker, informerer de først foreldrene, for så å veilede dem på hvordan de kan hjelpe barnet, på ulike måter.

Alex er tydelig på at man må være ærlig og direkte med foreldrene fra første stund:

«vi kobler på foreldrene med en gang. Det er hardt arbeid som gjelder, og det er ingen fiks faks, det må vi liksom være veldig tydelig på med å formidle til foreldrene. Ungen må jobbes med i forhold til at de må gjøre en mye tøffere jobb enn andre, jobbe med holdninger og så videre. Prøve å påvirke foreldrene at de må brette opp armene.»

Alex og Kim belyser hvor viktig det er for eleven at foreldrene tar ansvar i læringsutviklingen:

«Uten foreldre, og uten at foreldrene bidrar, minst like mye som oss, så er det veldig krevende. Foreldrene må på banen, de må jobbe daglig og være på. Det er ingen quick fix.» - Alex

«Det er også mye opp til foreldrene og hvor mye de vil hjelper til, og der er jo det stor forskjell på hva de klarer å følge opp og hva elevene selv ønsker av hjelp hjemme. Det er veldig bra for elevene at foreldrene er med på laget for å si det sånn.» - Kim

I lys av det begge norsklærerne belyser om hvor viktig foreldrenes roller er for elevens læringsutvikling, vil Kims utsagn om variasjonen i hvor mye foreldrene tar ansvar, gi ulikt utslag for barna, etter hvilke foreldre de har.

#### 4.2.4 Å skille seg ut på mellomtrinnet

I kapittel 4.1.3.1, så vi at enkelte elever med lese- og skrivevansker prøver å skjule at de har en vanske, og at lærerne på grunn av dette kan oppleve det som utfordrende å oppdage slike vansker hos dem. Fordi elevene også prøver å skjule vanskene for medelevene, ønsker de ikke alltid å ta imot den tilretteleggingen norsklærerne tilbyr dem. Dette er en problemstilling som norsklærerne på Kullekollen opplever.

Som tidligere nevnt kan elevene på Kullekollen bruke taleregistrerte programmer, der pc-en skriver det eleven sier. Selv om dette er et godt verktøy for dem som strever med skriving, ønsker ikke alle å bruke det.

«Det som er vanskelig nå er at de er i den alderen der de ikke like å skille seg ut og at de ønsker å være som alle andre. De synes det er flaut, og de vil gjerne gjøre det samme som alle andre, så det å tilpasse for mye kan nesten bare virke mot sin hensikt når det gjelder den motivasjonen.» - Kim

Kenny opplever det samme, og tar frem et eksempel på en elev i klassen:

«Nå er jo de elevene jeg har 12-13 år, og de vil så lite som mulig skille seg ut. Så hun ene eleven jeg har som har en sterk dysleksi har lagt seg strategier for at ingen andre skal oppdage at hun strever med å lese, eller skrive.»

Videre forteller Kenny at denne eleven ikke ønsker annen tilrettelegging.

«Denne eleven ønsker ikke å bli med ut alene på et grupperom for å sitte med en lærer og lese. Selv når de skal sitte i grupper med en lærer å lese der alle skal lese litt hver, er hun livredd. Jeg prøver å si at alle skal gjøre dette og at dette ikke bare er deg som må gjøre. Så hun er veldig redd for å skille seg ut. Det er da det er vanskelig å sette inn tiltak siden eleven selv ikke vil det.»

Det kan tyde på at selv om eleven har et sterkt behov for individuell tilrettelegging på skolen, er behovet for å ikke skille seg ut enda sterkere. Slike mekanismer kan få negative konsekvenser for elevers læringsutvikling, og kan til og med resultere i at lese- og skrivevanskene blir sterkere. Kenny har ikke kun opplevd at det er elevene som ikke vil skille seg ut, men også enkelte av foreldrene til disse elevene.

«Moren hennes i dette tilfelle vil heller ikke at hun skal skille seg ut, så det er også et hinder. [...] de vil ikke at dette skal være noe som blir snakket om blant elevene.»

Svaret til Kenny belyser at også her, kan foreldrene være en faktor som påvirker.

Rulletoppen opplever derimot det motsatte av Kullekollen. Robin forteller først at hen har opplevd det samme som Kullekollen skole har, da hen jobbet på andre skoler, for å vise at Rulletoppen er annerledes.

«Jeg har vært med på at det tidligere har vært flaut, på andre skoler, men i hvert fall her så oppfatter jeg det mer som at det er greit.»

Begge norsklærerne på Rulletoppen forklarer som følgende:

«Det er mye ulikhet i klassen og generelt på hele skolen, så de er vant med det helt fra de begynte på skolen. Så elevene respekterer de som må jobbe med andre ting, siden det er så mange som gjør forskjellige ting.» - René

«de er såpass mange som har et eller annet at det ikke er så rart. Her er det vanlig at elever sliter med noe, enten det er å sitte i ro, komme for seint til timen, slite med lesing og skriving, matte eller ha lærevansker.» - Robin

I tillegg deler elevene med hverandre hvilke utfordringer og vansker de har. Begge norsklærerne har også erfart at de fleste av elevene ønsker å få være med i grupper utenfor klasserommet. René forteller følgende:

«Mange synes det er stas å få være med logopeden å lese, eller jobbe sammen med noen som er på sitt nivå. [...] Så det er mange elever som gleder seg til dette»

Robin forteller at:

«Det er mange som spør om de kan få være med ut, da er det mindre gruppe, mer ro og de føler på mer mestring.»

Svarene til norsklærerne på Rulletoppen belyser hvor gunstig det er for elevene å oppleve aksept fra de andre elevene, og får oppleve hvilken verdi disse gruppene faktisk kan ha for dem.

#### 4.2.5 Motivasjon og mestring

Norsklærerne forteller blant annet at de tiltakene og tilretteleggingen de setter inn for elevene med lese- og skrivevansker hjelper på motivasjonen, i tillegg til å gi dem overkommelige mål og ekstra ros og støtte.

Ariel, Robin Kenny og Kim motiverer elever med lese- og skrivevansker med å trekke frem personer i samfunnet som også har lese- og skrivevansker.

«Først så prøver jeg å dempe problematikken. Vi trekker jo alltid det strået med at Erna Solberg har dysleksi, Einstein også videre. Vi prøver å normalisere det med tanke på at det er så mange som strever med det, og at de er en av veldig mange. Og at det går veldig bra selv om.» - Kenny

At de tar frem slike eksempler, kan gi elevene håp. Robin nevner i tillegg at hen:

«Prøver veldig å påpeke fremgang. Gi skryt når innsatsen har ført til noe. Sammenligne med hvordan de leste før, påpeke det.»

Å gi elever med lese- og skrivevansker ekstra støtte og ros nevner flere andre norsklærere at de gjør. I tillegg til at de tiltakene og tilretteleggingen de tilbyr dem, også er med på å øke motivasjonen fordi at dette gjør det lettere for dem å mestre det de gjør på skolen.

«Det er mestringen som er viktigst. At de får verktøy som de kan bruke, som stavekontroll. Ros underveis, vi prøver å være på det og gi de den mestringen.» - Alex

«Vi anbefaler de å lytte på lydbok mens de følger teksten. Det er en motivasjon for at de skal klare å være mer effektiv og kommer seg igjennom pensum.» - Kim

Dette nevner også Kenny. Hen mener at det er viktig at foreldrene også prøve å motivere dem. Norsklærerne på Kullekollen forteller at de motiverer elevene med å sette realistiske mål.

«Vi setter også overkommelige mål for eleven. Vi prøver å si til eleven at vi vil sette litt enklere mål og forenkle det litt. Da får de mer mestringsfølelse siden de klarer å oppnå målene.» - Kim

«Jeg helt nødt til å senke nivået. Dette er også på grunn av motivasjon. For eksempel når de skal ha presentasjoner så får de lov til å ha fremføringen foran en liten gruppe som de er trygge på, istedenfor hele klassen. Jeg ber de aldri står foran alle hvis de ikke vil. Men så sier jo noen at det kan gå for langt den veien også. Man blir liksom redd for å trække feil.» - Kenny

Kenny trekker slik frem den vanskelige balansegangen i å sette realistiske mål for eleven. Det samme forteller norsklærerne på Rulletoppen.

I dette kapitlet ble mine funn presentert, som belyser hvordan seks norsklærere erfarer utredningen av lese- og skrivevansker, og hva de gjør for å hjelpe disse elevene på skolen. Til tross for at de kommer inn på mange av de samme teamene, gir det også innsikt i at det kan være forskjeller mellom skolene, selv innenfor samme kommune. Om tidligere forskning tar opp lignende funn som mine, vil bli diskutert i neste kapittel.

## Kapittel 5: Diskusjonsdel

Problemstillingen for denne masteroppgaven er: *Hvilke erfaringer har seks norsklærerne på mellomtrinnet når det gjelder å oppdage lese- og skrivevansker hos elever, og hvilke erfaringer har de med den videre prosessen?* Problemstillingen var videre konkretisert i to forskningsspørsmål: Hvilke faktorer mener norsklærerne at kan påvirke utredningen av lese- og skrivevansker? På hvilken måte mener norsklærerne at de styrker og støtter elever med lese- og skrivevansker?

I dette kapittelet vil jeg ta utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål når jeg skal diskutere mine funn, sett i lys av tidligere forskning. Dette vil jeg trekke frem det jeg mener er hovedfunnene i dette forskningsprosjektet.

Funnene mine fra lærerintervjuene viser flere svakheter med utredning og tiltak i skolen, enn styrker. Likevel kan ikke mine funn alene gi en helhetlig forståelse. Ved å sammenligne med tidligere forskning kan jeg derfor undersøke om noe vil bekrefte mine funn, eller om det åpner opp for diskusjon om ulike perspektiver.

### 5.1 Hvilke faktorer mener norsklærerne at kan påvirke utredningen av lese- og skrivevansker?

#### 5.1.1 Teoretisk kunnskap og/eller erfaringsbasert kompetanse hos lærerne

Tidligere forskning belyser hvor avgjørende det er at lærerne har *kompetanse* om elevenes utfordringer (Eriksen, 2024; Elbaum et al., 1999). Først og fremst så kunne man tenkt at den *kunnskapen* René sitter på ville gjort det «lettere» for hen å oppdage hvem som har lese- og skrivevansker, enn de fem andre. Det er fordi hen nettopp fullførte utdanningen, og har kunnskapen fersk i minnet, med oppdatert fagkunnskap fra en 5-årig lærerutdanning. Mine funn viser derimot det motsatte, og det er de lærerne som har lengst erfaring, og som tok utdanningen for over 15- 30 år siden som se ut til å ha den kompetansen som skal til for å kunne oppdage slike vansker. Det ble derfor tydelig i mitt masterprosjekt at det ikke er nok å kun ha teoretisk kunnskap om temaet, og at det heller er kompetanse og erfaring som er avgjørende. Fordi jeg kun har intervjuet seks norsklærere, har jeg ikke tilstrekkelig grunnlag til å konkludere med dette. I tillegg kan det være helt tilfeldig at akkurat de norsklærerne jeg intervjuet opplever det slik.

Selv om de fleste av norsklærerne virker å ha god kompetanse om lese- og skrivevansker, opplever de likevel at det kan være utfordrende. En av problemstillingene norsklærerne opplever, er når vanskene er av en slik grad at det må meldes videre om. Lyster (2020) presiserer at det er vanskelig å vite hvor denne grensen går, mellom diagnosen dysleksi og det normale variasjonsområdet for lese- og skriveferdigheter. Hvordan norsklærerne oppfatter vanskene viser seg å være en faktor som kan påvirke hvorvidt en elev blir utredet eller ikke. Kim presiserer at det som må bli bedre og som kan gjøre at flere blir utredet, er at lærerne må bli flinkere til å ta tak i vanskene og gå videre med en utredning med elevene som har større utfordringer.

Lyster (2020) forteller at det kan være vanskelig å oppdage at en elev har dysleksi, fordi at de kan klare å skjule store vansker bak milde symptomer, og tidligere forskning belyser at enkelte elever med lese- og skrivevansker ikke ønsket å vise andre at de har vansker fordi de oppfatter vanskene som pinlig og skambelagte (Lyng, 2023; Hartvigsen, 2022). Mine funn kan støtte opp under dette, *men* også motsatt fordi skolene opplever ulikheter på dette området.

Norsklærerne på Kullekollen opplever særlig at elevene skjuler vanskene bevisst for andre fordi de ikke opplever at deres vanske blir akseptert blant de andre elevene. Både norsklærerne på Akebakken og Kullekollen forteller også at enkelte elever med lese- og skrivevansker, som i tillegg er plikttoppfyllende, har «skjult» vanskene til en viss grad. Å være flink og plikttoppfyllende på skolen kan altså få negative konsekvenser for eleven, og avgjøre om de blir utredet eller ikke. Norsklærerne på Rulletoppen skole skiller seg ut her. Der fremstår det som at elevene aksepterer hverandre for de vanskene de har, og at de deler dette frivillig med andre elever. Hvorfor skolene opplever dette ulikt, vil bli diskutert senere i kapitlet.

Kompetanse har ikke kun betydning for å oppdage hvilke elever som har lese- og skrivevansker, men også for opplæringen og utviklingen til disse elevene. Tidligere forskning belyser at den kompetanse lærerne har, kan påvirke elevenes utvikling både positivt og negativt (Elbaum et al., 1999), og er avgjørende for at læreren skal kunne hjelpe slike elever (Eriksen, 2024). I tillegg er hvilken og hvor god kompetanse læreren har også avgjørende for at kvaliteten på spesialundervisningen er høy (Bunting, 2020).

Hvis *hvilken og hvor god* kompetanse lærerne har i skolen er såpass avgjørende for elever med vansker, burde jo det å kurse og videreutdanne lærere vært høyt prioritert i skolene/kommunene. René forteller jo derimot at skolen deres ikke kan prioritere dette på grunn av utagerende elever, noe som er svært urovekkende når norsklærerne på denne skolen

også forteller om et høyt antall elever med vansker. Når de opplever å måtte bruke alle ressursene de har på de utagerende elevene, i tillegg til en nedtrapping av ressurser på skolen, kan vi forvente at antall elever med vansker vil stige i nærmeste fremtid. Selv om det kun er seks skoler i dette masterprosjektet, så kan det si noe om hva enkelte lærere/skoler *kan* oppleve av utfordringer i arbeid med elever som har lese- og skrivevansker.

#### **5.1.1.1 Elever med norsk som andrespråk**

Engen og Kulbrandstad (2004) og Helland (2019) belyste hvor utfordrende det er å skille når en elev med norsk som andrespråk har lese- og skrivevansker, eller om det skyldes andre ytre faktorer at en elev har svak progresjon. Denne problemstillingen kommer tydelig frem blant norsklærerne i masterprosjektet.

Martens (2009) forteller at det vil være lettere å oppdage elever som trenger støtte på mellomtrinnet fordi nivået er så mye høyere der enn på småtrinnet. Slik virker det altså ikke sett i lys av mine funn. I tillegg mener flere av norsklærerne at det generelt vil være lettere å oppdage lese- og skrivevansker på ungdomsskolen. Både Martens (2009) og mine funn fremhever derfor at det er store gap på nivået mellom småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskolen, og at det kan være «lettere» å oppdage slike vansker lengre inn i skoleløpet.

Golden og Selj (2023) presiserer at lærerne må ha kunnskap om typiske trekk i andrespråkutvikling, og at det fortsatt er lærere i skolen som mangler slik kunnskap fra sin lærerutdanning (Golden & Selj, 2023). De fleste av norsklærerne jeg intervjuet tok utdanningen for mange år siden, og det kan bidra til å forklare hvorfor de opplever vansker hos andrespråkelever som ekstra utfordrende. Norsklærerne nevner at de forhører seg med både spesialpedagoger og morsmåslærer hvis de er usikre på en elev, noe de mener er positivt. Helland (2019) belyser derimot problematikken rundt dette. Hun presiserer at selv om spesialpedagogen har kompetanse innen lese- og skrivevansker, så betyr ikke dette at de har kompetanse innenfor andrespråkutvikling. Og motsatt, at morsmåslærere/andrespråklærere har kompetanse innenfor andrespråkutvikling, men det betyr ikke at de har kompetanse innenfor lese- og skrivevansker. Tilgang på relevante kartleggingsverktøy er også en utfordring. Robin på Rulletoppen forteller at kartleggingsprøvene de har for å oppdage lese- og skrivevansker ikke fungerer på elever som har norsk som andrespråk. Det virker heller ikke som at skolene i masterprosjektet har noe system på hvordan de skal undersøke lese- og skrivevansker hos disse elevene, og at dette er



noe lærerne må undersøke selv, på eget initiativ. Funnene kan fortelle at flere elever som har norsk som andrespråk, og som har lese- og skrivevansker, aldri har eller vil bli oppdaget.

### 5.1.2 I hvor stor grad lærerne prioriterer lese- og skrivevansker

Hvor mye lærerne prioriterer lese- og skrivevansker kan påvirke hvorvidt en elev blir utredet eller ikke. Mine funn og tidligere forskning tydeliggjør at ikke alle skoler har klare og faste rutiner på alle områdene, og at det derfor vil være opp til hver enkelt lærer hva de velger å gjøre.

Et av disse områdene gjelder kartlegging av elever. Lyster (2020) mener at man må bruke både uformelt og formelt kartleggingsverktøy for å få et godt nok bilde på elevenes lese- og skriveferdigheter og antyder at skolene i dag har klare og faste rutiner med å bruke *både* uformelle og formelle kartleggingsverktøy. Hvordan Lyster (2020) har kommet frem til dette, er uklart. Norsklærerne i dette masterprosjektet forteller derimot at den eneste kartleggingsprøven som er i et «fast system», er nasjonale prøver, noe de kun har på 5. trinn. Utenom denne prøven, forteller norsklærerne på Kullekollen skole at det er opp til lærerne å ta initiativ på *når* og *hvordan* de vil kartlegge elevene videre. Kenny mener derfor at elever med vansker kan på grunn av dette kan være «uheldig» eller «heldig» med hvilken lærer de får. Sjumarken (2023), Arnesen et al. (2022) og NOU (2023) belyser at det er flere skoler som ikke har faste rutiner for å bruke uformelle kartleggingsverktøy, enn det motsatte. Dette peker altså i motsatt retning av Lyster (2020) og det gjør også mine funn. NOU (2023) og Arnesen (2017) presiserer at lærerne heller ikke dokumenterer hva de bruker av kartleggingsverktøy og/eller om de i det hele tatt fungerer.

Gjennom mitt masterprosjekt og studien til Arnesen (2017) kan man få et innblikk i hva et utvalg lærere bruker av uformelle kartleggingsverktøy, der «lærer-lagde» vurderingsformer viser seg å være det mest brukte. I tillegg ser vi at det er mangel på skrivekartleggingsverktøy og at de obligatoriske kartleggingsprøvene kun undersøker leseferdigheter. Det kan godt være at det finnes andre kartleggingsprøver som kan teste begge deler. Om mangel på slike faste rutiner i skolene gjør at enkelte elever med vansker ikke blir oppdaget, vil være vanskelig å svare på, men det er ikke utenkelig.

Johansen (2015) og mine funn (jf. René og Kenny, s. 39), belyser at enkelte lærere er kritiske til de obligatoriske kartleggingsprøvene, og ønsker et nytt obligatorisk kartleggingsverktøy

som kan gi dem tydelige indikasjoner på både lese- og skriveferdighetene til elevene. Dette vil vært til stor hjelp for lærerne i prosessen med å undersøke hvem som har vansker og kunne resultert i at flere elever hadde blitt oppdaget og utredet tidligere i skoleløpet. Hvis lærerne vet at de obligatoriske kartleggingsprøvene ikke er nok for å avdekke lese- og skrivevansker, eller gi grundig nok innsikt i elevenes ferdigheter, kan man spørre seg hvorfor ikke alle skolene pålegger lærerne å bruke andre kartleggingsverktøy i tillegg. Kim forteller at de skal fjerne en av de obligatoriske kartleggingsverktøyene de har (Aski Raski), selv om dette er et verktøy som gir tydeligere svar enn nasjonale prøver. Dette forklares med: å spare penger.

Mine funn viser til at norsklærerne prioriterer å undersøke og sette inn tiltak for elever med lese- og skrivevansker, men at det er ulike hinder for gjennomføringen. Alle norsklærerne fremhever også at det er krevende å ha mange elever, og samtidig ha så mange arbeidsoppgaver. Kenny reagerer særlig på forventninger om at det kun er norsklærere som har ansvar for å undersøke og følge opp lese- og skrivevansker, når lesing og skriving er noe som inngår i alle fag. LK20 presiserer at alle lærere, i alle fag, har et fellesansvar for elevenes lese- og skriveutviklingen fordi at dette inngår i de fem grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tidligere forskning (Ljosland, 2015), i likhet med mitt funn, belyser at ikke alle lærere tar på seg dette ansvaret. Ikke alle lærere i skolen i dag har kompetanse eller fått opplæring i lese- og skriveopplæring, fordi at dem har valgt å spesialisere seg innenfor andre fagområder. Man kan derfor spørre seg hvilke forutsetninger disse lærerne egentlig har for å kunne oppnå kravene i LK20.

Norsklærerne på Rulletoppen skole opplever flere utfordringer enn kun det å ha mange arbeidsoppgaver. Denne skolen har alltid hatt en del elever som utagerer, og har sett en ytterligere økning den siste tiden. Det at lærere opplever en økning av vold på skolen, belyser også Eriksen (2024) og Utdanningsnytt (2024). René forteller at alle elevene i klassen har gått glipp av mye viktig læring på grunn av dette. At elever kan få lese- og skrivevansker av mangelfull og/eller dårlig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022; Dysleksi Norge, 2023), kan være en faktor som bidrar til at det er en del flere elever med vansker på deres skole.

En annen faktor som kan forklare hvorfor norsklærerne på Rulletoppen opplever å ha en del flere elever som utagerer enn andre skoler, er den lave sosioøkonomiske statusen i det området skolen ligger i. Bøe (2015) viser en sammenheng mellom foreldres sosioøkonomiske status og elevers atferdsproblemer. Robins utsagn om foreldre som, av ulike grunner, ikke involverer seg nok i barnets liv, kan forsterke en antagelse om et slikt mønster.

Elever med lese- og skrivevansker har generelt høyere risiko for å oppleve de kravene og forventningene skolen stiller til dem, som mer utfordrende å oppnå enn andre elever. Hvis disse elevene i tillegg ikke får tilstrekkelig med tilrettelegning og hjelp på skolen, kan det i større grad gjøre det vanskeligere for dem, og resultere i at de ikke opplever mestring. En slik situasjon kan bygge opp mye frustrasjon og sinne hos disse elevene, og at dette kan over en periode resultere i aggressiv og voldelig oppførsel (Eriksen, 2024). Det kan derfor være en sammenheng mellom elevene som har det vanskelig på skolen og ikke opplever mestring, og de elevene som utagerer på skolen (Eriksen, 2024). Det hadde vært interessant å undersøke nærmere om hvorvidt dette stemmer for de elevene som utagerer på Rulletoppen, eller om det er andre eller flere andre faktorer som også har spilt inn.

### 5.1.3 PPT

PPT er en tjeneste som blir brukt i skolen til å utrede diagnoser, tiltak og tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2020), og det er de som skal vurdere om en elev har krav på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne tjenesten mener derimot Alex og Kenny at de ikke kan bruke når det gjelder elever med lese- og skrivevansker, men at det ikke alltid har vært slik. Norsklærerne på Rulletoppen som alltid har hatt to faste ansatte fra PPT på skolen, har nå bare én. Når denne skolen opplever en økning i antall elever som har vansker og elever som utagerer, kan det være vanskelig å forstå hvorfor denne endringen har skjedd. At norsklærerne på Rulletoppen opplever at det nå er flere elever med vansker enn før, og det de sier om at PPT nå kun tar imot elever med mer alvorlige vansker enn lese- og skrivevansker kan tyde på at PPT også opplever en økning og nå får enda flere henvisninger. At PPT nå tilsynelatende er mindre tilgjengelig, mener norsklærerne i masterprosjektet mitt har fått negative konsekvenser for elever med lese- og skrivevansker. Det er i tillegg mangel på logoped og spesialpedagoger på skolen. Dette har resultert i at det er lange køer for å bli utredet.

Når PPT tar seg av utredningen, mener norsklærerne at det er svakheter i arbeidet deres. Tidligere forskning belyser at PPT har skåret lavest av alle hjelpetiltakene (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Barneombudet (2017) konkluderte med at det PPT har skrevet i den sakkyndige vurderingen, i flere tilfeller, ikke samsvarer med det eleven utredes for, og at PPT generelt skriver dårlige og lite hjelpsomme vurderinger. Alex i masterprosjektet har opplevd at PPT skriver rapporter uten at de i det hele tatt har sett eleven, noe som har resultert i at den

tilretteleggingen de skriver at eleven trenger, ikke er gjennomførbar. Ariel opplever at PPT kan bruke flere år på å utrede og skrive en sakkyndig vurdering, og at hen har måtte sende fra seg flere elever til ungdomsskolen før PPT har blitt ferdig med prosessen. Tidligere forskning kan derimot sette søkelyset på at det er svakheter hos skolene også. Herlofsen og Lie (2022) presenterer et funn som forteller at den IOP-en skolen har skrevet, heller ikke har passet med elevens behov, og at dette har skapt problemer for de lærerne som skal ha spesialundervisningen.

Ikke bare på dette området har det dukket opp svakheter ved PPT og skolene, men også når det gjelder spesialundervisningen. Barneombudet (2017) konkluderer med at PPT baserer hvem som får spesialundervisning ut ifra den diagnosen de har, og ikke om elevene trenger det. Det kan tyde på at PPT ikke forholder seg godt nok til opplæringslovens § 5-1 som gjelder for spesialundervisning, når de skal gi sin vurdering av eleven. Alex i dette masterprosjektet peker, i tråd med Nordahl & Hausstätter (2009), på at PPT bruker lang tid på å utrede og skrive en sakkyndig vurdering. Elevene har ikke rett på spesialundervisning før eleven har blitt vurdert, og det er avgjørende at elevene får rett på dette raskt. Negative konsekvenser av sen utredning mener Alex selv at hen har sett hos egne elever. I studien til Herlofsen og Lie (2022) forteller lederen i PPT at problemet ligger derimot hos skolen når det gjelder svakheter med spesialundervisning. Dette begrunnes med at skolene ikke har dokument at elevene har fått/får alle de spesialtimene de har rett på. I tillegg opplever flere av lærerne i studien til Herlofsen og Lie (2022) at antall timer med spesialundervisning som eleven har rett på, ikke blir oppfylt. Dette begrunner de med, er mangelen på lærerressurser. Mangel på lærerressurser er noe alle norsklærerne i dette masterprosjektet også har påpekt. De opplever daglig at de ikke klarer å strekke til i jobben, og mener at skolene trenger flere ansatte som kun jobber for elever med vansker. De mener også at dette er det som skal til for at elever med lese- og skrivevansker skal bli oppdaget tidligere.

#### 5.1.4 Tidlig innsats

Opplæringsloven § 1-4 forteller at tiltak skal iverksettes med en gang man oppdager at en elev har en vanske. Tidligere forskning belyser også at for hvert år som går, og jo eldre elevene blir, avtar effekten av tiltakene (Laume, 2018).

Funnet til Solem (2021) belyser at halvparten av privatpersoner med diagnosen dysleksi, har fått dette påvist på ungdomsskolen. Mine funn viser at alle de seks norsklærerne har opplevd

at flere elever med lese- og skrivevansker ikke har blitt oppdaget før på ungdomsskolen, og/eller at de ikke er overrasket over funnet til Solem (2021). Mine funn, i lys av gjennomgangen av tidligere forskning (jf. s. 13) bidrar til å styrke sannsynligheten for at mange elever har blitt utredet for sent i skoleløpet.

Man kan deretter diskutere når en utredning skjer «for sent», i denne sammenhengen. Et viktig aspekt her er at effekten av de tiltakene man setter inn vil bli redusert med 70% fra 1. til 5. trinn (Laume, 2018), og at motivasjonen vil synke med alderen, og er på sitt laveste på 10.trinn (Meld. St. 22 (2010-2011)). Dette kan indikere at en utredning må skje tidlig på småtrinnet, og at alt etter dette kan bli sett på som «for sent». Hvis det stemmer at for mange utredninger skjer sent i skoleløpet, tyder det på at de tiltakene som blir satt inn som «tidlig innsats» ofte har vært opp til den enkelte læreren å bedømme og bestemme. Dette vil også forsterke Eriksens (2024) vektlegging av at lærere har kompetanse om ulike vansker.

### 5.1.5 Foreldre

Den siste faktoren jeg tar opp, var også den som overrasket meg mest i arbeidet med dette masterprosjektet. Nemlig foreldrene. Selv om norsklærerne har klart å oppdage vansker hos en elev, ligger skjebnen til eleven først og fremst i foreldrenes hender, og det viser seg at flere elever allerede har fått negative konsekvenser av dette. Tidligere forskning tydeliggjør at et tett og godt samarbeid mellom skole og hjem vil være med på å skape *tillit* og *trygghet* for foreldrene (Semke & Sheridan, 2012; Bunting, 2020). Selv om norsklærerne i masterprosjektet virker å ha et slik samarbeid med foreldrene, har Alex og Kenny opplevd at foreldrene ikke har hørt på deres anbefalinger om å gå videre med en utredning, eller å sette inn enkelte tiltak. I tillegg har Alex opplevd foreldre som ikke ønsker å dele informasjon om hvorvidt de eller andre i familien har dysleksi. Det Kenny og Alex har opplevd *kan* tyde på at samarbeidet ikke er godt nok, med manglende *tillit* og *trygghet*. Det kan også være påvirket av andre faktorer, som for eksempel hvilke syn foreldrene har på lese- og skrivevansker, og hvilke forventninger de har til sitt eget barn.

Faktorene som jeg har gjennomgått i dette kapitlet så langt, og som kan påvirke utredningen, er lærernes kunnskap, hvor høyt lese- og skrivevansker er prioritert, kartlegging av elevene, PPT, mangel på ressurser og elevenes foreldre. At det finnes så mange ulike faktorer som kan spille inn, gjør at det blir stor variasjon i om elevene blir utredet tidlig eller sent i skoleløpet.

## 5.2 På hvilken måte mener norsklærerne at de styrker og støtter elever med lese- og skrivevansker?

Norsklærerne i masterprosjektet virker innforstått med hva loven sier om tilpasset opplæring og spesialundervisning, og forsøker å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker. Men både mine funn og tidligere forskning får også frem en del svakheter på dette området.

Hvilken grad av lese- og skrivevansker en elev opplever, altså om den er sterk eller svak, er avhengig av om eleven har hatt fått tilpasset opplæring, eventuelt spesialundervisning, tilgang til digitale hjelpemidler og støttende veiledning fra læreren (Dysleksi Norge, 2017; Lyster, 2020). Tidligere forskning viser at elever med lese- og skrivevansker *ikke* får nok hjelp på barneskolen (Lyng, 2023), og at mange elever som trenger spesialundervisning får ikke dette tilbudet (Eriksen, 2024; Nordahl & Hausstätter, 2009). Selv når elevene har fått retten på spesialundervisning, mener Alex i mitt masterprosjekt at de får for få timer til at det skal kunne gi dem noe. Bunting (2020) mener at «få lærere vil være uenig i at det som er vanskeligst å få til i praksis i dagens skole, er å innfri kravet om tilpasset opplæring» (Bunting, 2020). Dette kan norsklærerne jeg intervjuet til en viss grad kan bekrefte. De opplever flere utfordringer med å oppnå tilpasset opplæring til alle elevene. Blant annet har norsklærerne mange arbeidsoppgaver, ansvarsfordelingen er ujevn og det er mangel på ressurser i skolen. I tillegg mener norsklærerne på Rulletoppen at de må bruke mesteparten av tiden og ressursene de har på utagerende elever.

Når det gjelder digitale verktøy viser bl.a. Lyng (2023) at ikke alle elever med lese- og skrivevansker har lært seg å bruke Lingdys på barneskolen. De fleste av norsklærerne i dette masterprosjektet tilbyr elevene å bruke Lingdys, men Kenny reagerer på at det kan ta lang tid for elevene å få tilgang på dette programmet, på grunn av skolens prioriteringer. I tillegg belyser Kenny og Kim, i tråd med Hartvigsen (2022), at enkelte elever ikke ønsker å ta i bruk digitale hjelpemidler fordi elevenes usynlige vansker da vil bli synlige, og følelsen av å være annerledes vil bli sterkere. Norsklærerne på Kullekollen skolen peker, i tråd med Tessem (2021) på at dette vil gjelde for alle type tiltak og tilrettelegging disse elevene får, som lettere oppgaver og spesialundervisning. I tillegg kan vanskene de har påvirke selvtilliten deres når de sammenligner seg med andre jevnaldrende barn. Selv om tidligere forskning og mine funn belyser en slik problemstilling, vil det ikke si at dette gjelder for alle elevene med lese- og skrivevansker. Mine funn kan derimot også vise det motsatte: Norsklærerne på Rulletoppen opplever at elevene synes det er stats å få andre oppgaver og få være med i grupper utenfor

klasserommet. Utenom disse utfordringene, kommer det også frem at den største faktoren for at norsklærerne i dette masterprosjektet ikke alltid klarer å oppnå tilpasset opplæring, er mangel (og nedtrapping) på ressurser. Dette funnet støtter i tillegg studien til Eriksen (2024) opp under. Det kan dermed virke som at norsklærerne vet hva som skal til for at elever med lese- og skrivevansker kan utvikle seg på skolen, men at de ikke klarer å oppnå dette av ulike grunner. Dette konkluderer også Ljosland (2015) i sin studie, der lærerne i prosjektet visste hva som var viktig for elevene å lære, men at det derimot ikke ble utført nok i praksis.

For at tilrettelegging og hjelpemidler i det hele tatt skal fungere, må eleven ha motivasjon til å lære. For å øke motivasjonen til elevene med vansker tilbyr norsklærerne i dette masterprosjektet, i likhet med lærerne i studien til Lyng (2023), digitale verktøy og andre oppgaver som passer deres nivå. Tidligere forskning belyser at det å gi elevene lettere oppgaver ikke automatisk vil gi dem en mestringsfølelse, ved mindre disse oppgavene utfordrer dem (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Kenny har selv reagert på at det kan være vanskelig å finne den riktige balansen, når man skal tilrettelegge for elevene. I tillegg har begge norsklærerne på Kullekollen opplevd at tilpassing innenfor den ordinære opplæringen har gjort det mer utfordrende for dem å oppdage hvem som har lese- og skrivevansker ut over normal variasjon. Her vil det Bunting (2020) og Eriksen (2024) fremhevet om at man må ha gode kunnskap om enkeltelever være viktig, for å tilpasse på en slik måte at eleven også får utviklet seg. Et dilemma med å gi elevene «enklere» oppgaver, er på den ene siden at elevene kan klare oppgavene, oppleve mestring, økt motivasjon og selvtillit, men på den andre siden vil det også gjøre overgangen fra mellomtrinnet, enda større. På ungdomsskolen blir alle elevene vurdert på like linje, og lærerne kan dermed ikke gi enkelte elevene en «lettere» versjon av tentamen eller eksamen.

Lærerne kan klare å motivere elever med lese- og skrivevansker på andre måter enn å sette inn tiltak, gjennom emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2015). De fleste av norsklærerne mener at de støtter elevene emosjonelt når de blant annet oppmuntrer dem med å trekke frem viktige folk i samfunnet som har klart seg, selv om de har diagnosen dysleksi. Instrumentelt, forteller Kenny at hen gir elevene konkrete råd og veiledning, men at hen derimot vurderer dem på en annen måte enn de andre for å ikke svekke motivasjonen. Selv om Kenny gjør dette, virker det som at lav selvtillit hos elevene, kan stå i veien for læring når de ikke ønsker tilrettelegging (jf. også Lyng, 2023; Hartvigsen, 2022). I tillegg kan de få lavere selvtillit, mindre motivasjon, og gapet mellom dem og de andre vil bli større, hvis de er med i grupper utenfor klasserommet (Elbaum et al., 1999), med negative virkninger

for selvtilliten og motivasjonen og for å kunne oppnå mestring i det de gjør (Furrer et al., 2008). Men på en annen måte, skal jo disse gruppene være lagt opp til at elevene skal kunne oppleve mestring, som igjen vil gi dem selvtillit som dem kan ta med seg inn i klasserommet. Disse funnene belyser hvor utfordrende det kan være å tilrettelegge for disse elevene, og samtidig klare å holde motivasjonen deres oppe. For å unngå som lærer «å tråkke feil», er det viktig å ha en god en-til-en-relasjon til elevene (Eriksen, 2024). Det er viktig å kommunisere med eleven om deres opplevelse av gruppeundervisning og andre tiltak, slik at det ikke virker mot sin hensikt. Lærerne på Rulletoppen opplever derimot at elevene trives godt med de tilretteleggingene lærerne gir dem, og opplever ikke redusert selvtillit på grunn av dette, slik elevene gjør på Kullekollen. Mine funn tyder på at det synet elevene har på lese- og skrivevansker og/eller hvor mye elevene opplever aksept fra de andre elevene, kan ha den største påvirkningskraften på elevens selvtillit, motivasjon, mestring og læring.

Oppsummert fra tidligere forskning og mine funn, virker det mer som at elever med lese- og skrivevansker ikke får tilstrekkelig med hjelp og oppfølging i skolen, enn det motsatte.

### 5.3 Hovedfunn: Variasjon mellom skolene

I analysearbeidet ble jeg overrasket over hvor store forskjeller det er mellom skolene, både når det gjelder hvilket syn elevene har på lese- og skrivevansker, hvilke ressurser skolene har og hvor mye «frihet» lærerne og skolene har i arbeid med elever. Disse tre punktene ble derfor underpunkter i hovedfunnet mitt.

#### 5.3.1 Mangel på ressurser

Mine funn, i likhet med Tessem (2021), viser at det er store variasjoner mellom skolene på mange ulike områder, selv om de ligger i samme kommune. Hvilken skole man går på og/eller hvilken lærer man får kan altså påvirke i hvor grad elevene får tilstrekkelig hjelp og oppfølging på skolen. Det vil si at kravet som ble listet i Stortingsmelding 21 (2016-2017), om at *alle* barn skal få den støtten de trenger på skolen, *ikke* er oppfylt. Samlet sett av mine funn og tidligere forskning presentert i denne masteroppgaven, ser vi at det kan være vanskelig å få dette til fordi at det er så mange ulike utfordringer skolen/lærerne må håndtere. Disse utfordringene varierer også fra skole til skole, og klasse til klasse.



Et av hovedfunnene i min masteroppgave er at mangel på ressurser er den største årsaken til at målene i Stortingsmelding 21 (2016-2017) ikke blir nådd, og at dette kan skyldes økonomi. Dette funnet støtter både Herlofsen og Lie (2022) og Tessem (2021) opp under. Problematikken kan også spores tilbake til 2009, da det ble avdekket i en rapport at mange elever ikke fikk spesialundervisning, *selv* om de hadde store utfordringer og presterte dårligere faglig enn de elevene som fikk det. Også her var økonomien årsaken. I Stortingsmelding 21 (2016-2017) presiseres det derimot at arbeidet er gjort for å tilrettelegge for at kvaliteten er lik og at det er lagt ut store pengesummer for skoleutvikling. Regjeringen mener derfor at det er skolen/kommunen som har «skylden» for at ikke kvaliteten er lik blant alle skolene. Her er det altså ulike forståelser av situasjonen fra myndighetene og fra lærerne som står i utfordringene daglig, og det er grunn til å spørre seg om lærerne i stor nok grad er blitt hørt når ressursene er blitt fordelt.

### 5.3.2 Norsklærernes initiativ

Norsklærerne i masterprosjektet har tydeliggjort at selv om alle norsklærere må forholde seg til lese- og skrivevansker, virker det også opp til norsklæreren selv i hvilken grad de prioriterer og/eller tar initiativ til dette. Mine funn og tidligere forskning belyser at det er mye opp til lærerne å oppdatere og/eller vedlikehold kunnskap om lese- og skrivevansker, om de velger å ta i bruk uformell kartlegging, hvor mye de prioriterer at samarbeidet med foreldre er tett, og hvilke tiltak de setter inn for elever med vansker. Ifølge Herlofsen og Lie (2022) er det ikke bare lærerne som kan styre hva de gjør, men også skolene kan generelt sett operere mye «fritt». Samlet sett indikerer funnene at et fastere system med en helhetlig oversikt kunne hatt fordeler for elevene.

### 5.3.3 Elevenes syn på lese- og skrivevansker

I kapittel 5.1 og 5.2 ble det diskutert *hvilket* syn elevene har på lese- og skrivevansker på de ulike skolene i masterprosjektet. Det vil nå bli diskutert *hvorfor* elevene har dette synet, og hva som kan ha påvirket det.

Ser vi først på Kullekollen og Akebakken, opplever norsklærerne der at det er fåtall som har lese- og skrivevansker, og elevene som har dette opplever derfor at de skille seg ut blant de andre. Ser vi deretter i lys av, Skaalvik og Skaalvik (2018) som forklarer at når en person

skiller seg ut ifra miljøet så vil dette bli oppfattet negativt av de andre, kan dette forklare hvorfor elevene med lese- og skrivevansker på disse skolen opplever det å ha vansker som flaut og skambelagt, og derfor forsøker å skjule dem. På Rulletoppen, hvor norsklærerne opplever at mange flere har vansker og utfordringer, kan dette også forklare hvorfor elevene med lese- og skrivevansker på denne skolen opplever det motsatte, nemlig fordi elevene med vansker *ikke* skiller seg ut mer enn andre.

### **5.3.3.1 Foreldrenes påvirkningskraft**

At elevenes syn er ulikt på de forskjellige skolene, kan kanskje også forklares med foreldrenes syn og krav. Alex forteller om en mor til en elev, som ble fornærmet og ikke ønsket å svare når hun fikk spørsmålet om det er dysleksi i familien. Dette er i tråd med Dysleksi Norge (2017) som skriver at dysleksi er arvelig og at foreldrene kan kjenne på en følelse av skam for at de selv har det, og derfor ikke ønsker å svare på spørsmålet. Kenny har opplevd en mor som ikke har ønsket at barnet hennes skal skille seg ut, og derfor sagt at hun ikke vil at andre barn skal få vite om diagnosen hen har, eller at barnet hennes skal få særskilte tiltak på skolen. Alex og Kenny har opplevd foreldre som ikke ønsker å samtykke til en utredning. Dersom foreldre opplever dysleksi som flaut og skambelagt, kan denne holdningen overføres til barnet. I tillegg hvis foreldrene ønsker å skjule vanskene til barnet sitt, kan dette påvirke at barnet selv vil skjule dem. Dersom foreldrene ved disse skolene har høye forventninger til barnet deres, som at de skal oppnå gode resultater på skolen, kan dette også være faktor som bidrar til at enkelte elevene med lese- og skrivevansker prøver å skjule utfordringene sine.

### **5.3.3.2 Sosioøkonomiske forskjeller**

Sosioøkonomiske forskjeller mellom områdene som skolene ligger i, kan også påvirke foreldrene syn på vansker, og hvilke krav de har til barna. I et område der flertallet har høy utdanning og sosioøkonomisk status, kan det oppleves som et ytre eller indre press for dem som bor der om å passe inn i en bestemt «boks». Det kan derfor for flere foreldre oppleves som viktig at dem og deres barn oppfyller de sosiale forventningene, som vil si at dem ser «god nok» ut i andres øyne. Denne antakelsen, *kan* forklare hvorfor norsklærerne på Akebakken og Kullekollen skole opplever at foreldrene har et høyere krav til deres barn, i tillegg til at de opplever det som et stigma at de og/eller deres barn har en vanske. Noe som står i motsetning til slike de opplever det på Rulletoppen skole, der også de flertallet av

innbyggerne i området har lav sosioøkonomisk status. Lav sosioøkonomisk status kan i så fall virke på ulike måter for elever med lese- og skrivevansker, både negativt og positivt (jf. kap. 5.1.2 & 5.1.5).

### **5.3.3.3 Et inkluderende læringsmiljø**

Hvorvidt læreren klarer å oppnå et inkluderende, trygt og godt læringsmiljø kan påvirke at elevene på de forskjellige skolene har ulike syn på vansker. Utfordringene med manglende aksept for vansker blant elevene på Kullekollen skole peker mot at målet om et inkluderende læringsmiljø ikke er nådd. Norsklærerne på Rulletoppen opplever derimot at alle elevene med vansker blir akseptert, og at de derfor velger å dele at de har vansker med de andre elevene. Det kan tyde på at lærerne på denne skolen har oppnådd et inkluderende læringsmiljø. Men samtidig ikke, da elevene opplever at klassemiljøet ikke er «trygt og godt» når enkelte av elevene utagerer (slåss, spytter og dytter). Det at elever ikke føler seg akseptert, kan også påvirke deres selvvverd. Skaalvik og Skaalvik (2018) forklarer at hvorvidt elever med lese- og skrivevansker opplever sosial støtte og annerkjennelse fra de andre i klassen, vil påvirke deres selvvverd. Det kan igjen forklare hvorfor lærerne på Kullekollen og Akebakken skole forteller om elever med lav selvvverd, og hvorfor norsklærerne på Rulletoppen ikke har nevnt noe om denne utfordringen i det hele tatt.

Jeg har nå presentert ulike faktorer som kan ha påvirket synet og selvverden til elevene på de ulike skolene. Mine funn kan belyse at man som lærer må se på det større, komplekse bildet dersom man opplever at en elev eller en klasse ikke oppfører seg slik man vil forvente, og at det gjerne kan skyldes andre faktorer som kan være utenfor en læreres kontroll.

Oppsummert av dette delkapittelet viser mine funn, i kombinasjon av tidligere funn, hvor store forskjeller det er mellom skolene. Dette viser også at masterprosjektet mitt har begrensinger fordi jeg bare har undersøkt tre skoler.

# Kapittel 6: Avslutning

## 6.1 Konklusjon

Norsklæreres erfaringer i denne studien kan bidra til å belyse hvilke faktorer som kan påvirke utviklingen til elever med lese- og skrivevansker i skolen, både positivt og negativt. Noen faktorer viser seg å være knyttet til lærerne, både hvor mye de prioriterer lese- og skrivevansker og hvilken kompetanse de har om slike vansker. Faktorer knyttet til elevene er hvilket syn de har på vansker og hvilken atferd de har på skolen. Andre faktorer som kan påvirke er knyttet til foreldre og andre aktører, som PPT, samt hvor ressurssterke skolene er.

For svare på problemstillingen min: *Hvilke erfaringer har seks norsklærere på mellomtrinnet når det gjelder å oppdage lese- og skrivevansker hos elever, og hvilke erfaringer har de med den videre prosessen*, belyser funnene mine en kompleksitet, både i faktorer som påvirker arbeidet med å oppdage vansker, og arbeidet med å sette inn tiltak og hjelp for eleven. De seks norsklærerne erfarer svakheter i skolesystemet. Dette har påvirket elever med lese- og skrivevansker negativt når det gjelder å oppdage vanskene, sikre tidlig utredning og at de får tilstrekkelig med hjelp. Lærerne legger vekt på mangel på lærerressurser, i tillegg til nedtrappingen av slike ressurser. Dette i kombinasjon med økende antall elever som har vansker, har ført til et økt arbeidspress for norsklærere i dag. Man kan dermed konkludere med, i sammenheng med tidligere forskning, at en endring i skolen er nødvendig for at man skal klare å nå ut til alle elevene.

## 6.2 Videre forskning på feltet

Jeg vil nå legge frem to punkter hvor jeg mener det burde blitt forsket videre på. Det første er utfordringer knyttet til elever som har norsk som andrespråk. Det hadde vært interessant å finne ut om elever med norsk som andrespråk får påvist vansker senere i skoleløpet sammenlignet med elevene som har norsk som morsmål. Det ville også være interessant å vite mer om hvilken kunnskap lærerne har om lese- og skrivevansker og andrespråkselever. Mine funn antyder at de seks norsklærerne jeg har intervjuet, opplever mangel på kunnskap og kompetanse på dette området. Dersom flere nye studier, gjerne med et representativt utvalg av lærere, kan dokumentere behovet for å øke kunnskapen og kompetansen blant lærere på dette feltet, vil dette øke muligheten for at en endring blir gjennomført. En slik endring kan

innebære et større fokus på dette temaet i lærerutdanningen, og tilby oppdatert kunnskap til lærerne som allerede jobber i skolen.

Det andre punktet omhandler mangel på ressurser i skolen, og konsekvensene av økonomiske begrensninger. Igjen kan verken mine funn eller den tidlige forskningen som er presentert gi tilstrekkelige svar. Det kreves også her flere nye studier med et representativt utvalg skoler. Dersom nærmest alle skoler i Norge har opplevd lignede utfordringer, vil det ikke være mulig å hevde at skolene har nok ressurser til ansette tilstrekkelig med personell i skolen. Med tanke på hvor viktig det er å sikre at alle elevene i skolen får tilstrekkelig med støtte i skolen, og hvilke konsekvenser dette har for disse elevene hvis dette ikke oppnådd, hadde det vært svært overraskende hvis skolene fortsatt ikke får økt bevilgning.

## Litteraturliste:

- Arnesen, A. (2017). *Social Functioning and Reading Proficiency: Validity of Educational Assessments Used in Norwegian Elementary Schools*. [Doktorgrad] University of Oslo. <file:///C:/Users/malen/Downloads/Anne-Arnesen-PhD-2018.pdf>
- Arnesen, A., Hofslundsengen, H. & Næss, K.- A. B. (2022). Kartlegging av skriveutvikling og skrivevansker på barneskolen. | H. Hofslundsengen, K.-A. B. Næss (Red.), *Skriveutvikling og skrivevansker*. (1. utg., s. 116-133). Cappelen Damm Akademisk.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*.  
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Bunting, M. (2020). *Tilpasset opplæring: - i forskning og praksis*. (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bøe, T. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling: Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet*. (IS-2412) Helsedirektoratet.  
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/sosiookonomisk-status-og-barn-og-unges-psykologiske-utvikling/Sosio%C3%B8konomisk%20status%20og%20barn%20og%20unges%20psykologiske%20utvikling.pdf/> /attachment/inline/61d6a93f-8373-42f6-8ece-489e381c5696:53bcbd908664966042380887179cdc51d757505e/Sosio%C3%B8konomisk%20status%20og%20barn%20og%20unges%20psykologiske%20utvikling.pdf
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. B & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole.  
[file:///C:/Users/malen/Downloads/Forskningsartikkel\\_%20Samarbeidet%20mellom%20Hjem%20og%20skole%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/Forskningsartikkel_%20Samarbeidet%20mellom%20Hjem%20og%20skole%20(1).pdf)

- Dysleksi Norge. (2017). FAGLIGE RETNINGSLINJER- for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi. <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer.pdf>
- Dysleksi Norge. (2023a). *Dette er dysleksi*. <https://dysleksinorge.no/dysleksi/>
- Dysleksi Norge. (2023b). *Statistikk ulike lærevansker*: <https://dysleksinorge.no/statistikk-laerevansker/>
- Eggebø, H. (2019). Tematisk analyse – metodeartikkelen som løyer alt. <https://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyer-alt/>
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., Moody, S. W. (1999) Grouping Practices and Reading Outcomes for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, Vol. 65, No. 3, pp. 399-415. [file:///C:/Users/malen/Downloads/GroupingPractices%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/GroupingPractices%20(2).pdf)
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning. (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, E. M. (2024). Mye av den utagerende atferden hos elever kommer av mangel på inkludering og tilpasset undervisning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2024/mye-av-den-utagerende-atferden-hos-elever-kommer-av-mangel-pa-inkludering-og-tilpasset-undervisning/>
- Federici, R. A & Skaalvik, E. M. (2015). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Furrer, C., Skinner, E., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. [file:///C:/Users/malen/Downloads/Engagement\\_and\\_Disaffection\\_in\\_the\\_Classroom\\_Part\\_.pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/Engagement_and_Disaffection_in_the_Classroom_Part_.pdf)
- Golden, A & Selj, E. (2023). Skrivning på norsk som andrespråk- Vurdering, opplæring og elevens stemmer. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hartvigsen, A. H. (2022). *Elever med dysleksi og faglig inkludering: En kvalitativ studie av elever med dysleksi som bruker digital lese- og skivestøtte og deres opplevde faglige inkludering*. [Masteroppgave] Norges Arktiske Universitet.

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/26114/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Helland, T. (2019). Språk og dysleksi. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Herlofsen, C & Lie, J. H. (2022). Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/skoleansattes-erfaringer-og-utfordringer-i-mote-mellom-regelverk-og-pedagogisk-praksis/>

Haugen, V. D. (2019). Profesjonalitet i arbeidet med tidlig innsats. *Psykologi i kommunen*, 54(2), 19- 29.

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15245/article.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Haug, P. (2014). Spesialundervisning i praksis.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/spesialundervisning-i-praksis/>

Johansen, M. (2023). Mine erfaringer med tegn-til-tale. | I.- B. Torbjørnsen, R. Neteland, & E. Bugge (Red.), *Td-for-tale: I barnehagen og skole* (1. utg., s. 89- 94). Universitetsforlaget.

Johansen, N. (2015). *Kartlegging som en ressurs for elever med lese- og skrivevansker - En kvalitativ studie på mellomtrinnet*. [Masteroppgave]. Høyskolen i Hedmark.

<https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2387013/Johansen.pdf?sequence=1>

Kvale, S & Brinkmann, S. (2021). Det kvalitative forskningsintervju. (3. utg.) Gyldendal.

Laume, G. B. (2018). *Tidlig oppdaging av risiko for dysleksi hos førskolebarn*.

[Masteroppgave]. Universitetet, Oslo.

[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64266/5/TORD-innlevering-masteroppgava.pdf?fbclid=IwAR0MltJj3I76PV0pThRJsW3TDgPqOSmxoaoDXIU0n\\_vxt4Lu63Q9TVLY7pc](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64266/5/TORD-innlevering-masteroppgava.pdf?fbclid=IwAR0MltJj3I76PV0pThRJsW3TDgPqOSmxoaoDXIU0n_vxt4Lu63Q9TVLY7pc)

Ljosland, O. H. (2015). Den videre leseopplæringen - En undersøkelse av praksis på mellomtrinnet. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/den-videre-leseopplaringen---en-undersokelse-av-praksis-pa-mellomtrinnet/>



- Lyng, M. H. (2023). *En kvalitativ studie om læreres opplevelse av digitale verktøy som tilrettelegging for skolefaglig mestring og motivasjon for elever med lese- og skrivevansker*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.  
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/3085752/Lyng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lyster, S. (2020). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Magnussen, M. (2022). *Blir lesevansker oppdaget for seint, og får elever med lesevansker nok hjelp?* Upublisert FOU-oppgave, Høgskulen på Vestlandet.
- Martens, G. (2009). *Hva kan ordforrådet i skriftlige tekster til andrespråkelever fortelle oss om deres læreforutsetninger?* Universitetet i Tromsø.  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2180/article.pdf?sequence=3>
- Meld. St. 22 (2010- 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Det kongelige kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse- Samordnet innsats for voksnes læring*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017a). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 21 (2016-2017b). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019- 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. | R. Neteland & L.-I. Aa (Red.), *Master i norsk- Metodeboka 2* (1. utg., s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningen i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Rapport nr. 9) Høgskolen i Hedmark.  
[file:///C:/Users/malen/Downloads/Spesialundervisningen%20i%20grunnskolen%20under%20Kunnskapsl%C3%B8ftet%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/Spesialundervisningen%20i%20grunnskolen%20under%20Kunnskapsl%C3%B8ftet%20(2).pdf)
- NOU 2023: 1 (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen- Et kunnskapsgrunnlag*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/nou/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Semke, C. A & Sheridan, S. M. (2011). Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature. *The School Community Journal*, 22(1), 21–48.  
[https://r2ed.unl.edu/workingpapers/2011/2011\\_1\\_Semke\\_Sheridan.pdf](https://r2ed.unl.edu/workingpapers/2011/2011_1_Semke_Sheridan.pdf)
- Sjumarken, R. L. (2023). *Norsklærerens praksis av kartlegging og skriveundervisning- Hvordan foregår kartlegging av skriveopplæringen på småtrinnet, og hvilke ferdigheter vektlegger norsklæreren i sin skriveundervisning?* [Masteroppgave]. NLA Høgskolen Bergen <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/3094132/Rikke%20L%20Sjumarken%20GLU%20norsk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena- selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J., W. & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 288–308.  
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjep.12150>
- Solem, C. (2021) *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. (ISBN: 978-82-90503-23-4). Norges

- Dysleksi. [https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport\\_utredningspraksis\\_2021.pdf](https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2021/03/Rapport_utredningspraksis_2021.pdf)
- Sosial- og helsedirektoratet. (2005). *Sosioøkonomiske ulikheter i helse- teorier og forklaringer*. [https://www.helsedirektoratet.no/tema/sosial-ulikhet-i-helse/sosial-ulikhet-pavirker-helse-tiltak-og-rad/Sosio%C3%B8konomiske%20ulikheter%20i%20helse%20Teorier%20og%20forklaringer.pdf/\\_/attachment/inline/dd9ac09e-a418-4998-9d23-c106344cd969:ff13a106c65903f65cb8a932db54ce069fa1d931/Sosio%C3%B8konomiske%20ulikheter%20i%20helse%20Teorier%20og%20forklaringer.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/tema/sosial-ulikhet-i-helse/sosial-ulikhet-pavirker-helse-tiltak-og-rad/Sosio%C3%B8konomiske%20ulikheter%20i%20helse%20Teorier%20og%20forklaringer.pdf/_/attachment/inline/dd9ac09e-a418-4998-9d23-c106344cd969:ff13a106c65903f65cb8a932db54ce069fa1d931/Sosio%C3%B8konomiske%20ulikheter%20i%20helse%20Teorier%20og%20forklaringer.pdf)
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. | R. Neteland & L.-I. Aa (Red.), *Master i norsk- Metodeboka 2* (1. utg., s. 68-88). Universitetsforlaget.
- Tessem, T. (2021). *Foreldres erfaringer om åpenhet rundt barns diagnoser- Hvilke erfaringer har foreldre med åpenhet knyttet til sitt barns diagnose?* [Mastergradavhandling]. Norges Arktiske universitet. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22419/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tøssebro, J & Wendelborg, C. (Red.) (2014). *Oppvekst med funksjonshemming- Familie, livsløp og overganger*. (1. utg.). Gyldendal akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del- *Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læringsplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [file:///C:/Users/malen/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(3).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Veilederen Spesialundervisning*. [file:///C:/Users/malen/Downloads/Veilederen%20Spesialundervisning%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/Veilederen%20Spesialundervisning%20(3).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). Lese- og skrivevansker: Barn og elever med lese- og skrivevansker har utfordringer med å lære seg og bruke skriftspråk. <file:///C:/Users/malen/Downloads/Lese-%20og%20skrivevansker.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). Spesialundervisning.

[file:///C:/Users/malen/Downloads/Spesialundervisning%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/Spesialundervisning%20(1).pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2022c). PP-tjenesten (PPT). [file:///C:/Users/malen/Downloads/PP-](file:///C:/Users/malen/Downloads/PP-tjenesten%20(PPT)%20(1).pdf)

[tjenesten%20\(PPT\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/PP-tjenesten%20(PPT)%20(1).pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2023a). Kva er nasjonale prøver?

[file:///C:/Users/malen/Downloads/Kva%20er%20nasjonale%20pr%C3%B8ver .pdf](file:///C:/Users/malen/Downloads/Kva%20er%20nasjonale%20pr%C3%B8ver%20.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.*

<file:///C:/Users/malen/Downloads/Fakta%20om%20spesialpedagogisk%20hjelp%20og%20spesialundervisning.pdf>

Utdanningsnytt. (2024, 25. januar). Nye tall viser markant økning i vold mot skoleansatte.

<https://www.utdanningsnytt.no/osloskolen-vold-i-skolen/nye-tall-viser-markant-okning-i-vold-mot-skoleansatte/387533>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Vurdering av Sikt



11.05.2024, 19:27

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
145432	Standard	11.11.2023

### Tittel

Norsklæreres erfaring med å oppdage og følge opp lese- og skrivevansker hos elever på mellomtrinnet.

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

### Prosjektansvarlig

Edit Bugge

### Student

Malene Magnussen

### Prosjektperiode


14.08.2023 - 01.09.2024

### 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 01.09.2024. [Meldeskjema](#) 

### Kommentar

## OM VURDERINGEN

Sikt 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. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. ).

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).

## 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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!<https://meldeskjema.sikt.no/64d9e71d-e413-40d2-8f9a-d971b9aa8513/vurdering>

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

### **”Hvilke erfaringer har lærere på mellomtrinnet om lese- og skrivevansker hos elever, og erfaringer med systemet etterpå”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvilke erfaringer du har med elever som har lese- og skrivevansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er til en masteroppgave. Tematikken i masteroppgaven er lese- og skrivevansker hos elever på 7- trinn. Formålet med prosjektet er å finne ut av hvordan enkelte norsklærere håndterer elever med slike vansker. Hvilket system har de eller den skolen de jobber på, og mener de at det fungerer/ ikke fungerer? Problemstillingen til masteroppgaven blir derfor «Hvilke erfaringer har seks norsklærere når det gjelder å oppdage lese- og skrivevansker hos elever, og erfaringer med systemet etterpå?». Jeg kommer til å sammenligne erfaringene som lærerne har og se på ulikheter/likheter imellom dem. Jeg har også tidligere skrevet en oppgave om utredning av lese- og skrivevansker, så jeg vil i tillegg ta opp de resultatene jeg fant og forhøre meg om hva den enkelte læreren tenker rundt det.

Jeg kommer ikke til å bruke opplysningene i dette prosjektet til noe annet enn selve masteroppgaven.

#### **Hvem er prosjektansvarlig?**

Høgskulen på Vestlandet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi at du er en norsklærer på 7-trinn. Jeg kommer til å spørre to norsklærere på 7- trinn på tre forskjellige skoler.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet. Tiden på intervjuet vil variere etter hvor mye man ønsker å dele, men vil vare i cirka 45-60 min. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Dette lydopptaket vil bli slettet når jeg har fått transkribert alt som har blitt sagt. Spørsmål som kan bli stilt under intervjuet vil dreie seg om dine erfaringer med elever som har lese- og skrivevansker. Noen eksempler på spørsmålene er:

- Hvilke fremgangsmåter har du når de skal finne ut av hvem som har lese- og skrivevansker?
- Hvilke hjelpemidler får du når de har oppdaget lese- og skrivevansker hos en elev?
- Hvilket system har skolen når du har oppdaget at en elev har lese- skrivevansker? Og hva mener du fungerer/ikke fungerer med det systemet?
- I hvor stor grad prioriterer du å finne ut av hvem som sliter med lese- og skrivevansker?
- I hvor stor grad prioriterer du å sette inn tiltak til de som har dette?
- Hvordan fungerer overgangen fra barneskolen og til ungdomsskolen med tanke på å videreføre informasjonen om elevene til neste lærer?
- Hva gjør du for å motivere elever som har lese- og skrivevansker?

### **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 vil bare være jeg og min veileder som vil ha tilgang til navnet ditt. Navnet ditt vil ikke bli nevnt i oppgaven så du vil være anonym. Det vil heller ikke bli nevnt i oppgaven hvilken skole du jobber på.



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

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2024. Alt av personlige opplysninger og selve lydopptak vil bli slettet før.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Veileder: Edit Bugge

Epost: [Edit.Bugge@hvl.no](mailto:Edit.Bugge@hvl.no)

Tlf: 55585829

Masterstudent: Malene Ohr Magnussen

Epost: [malenemagnussen@hotmail.no](mailto:malenemagnussen@hotmail.no)

Tlf: 40043883

Kontaktopplysningene til HVLs personvernombud:

Epost: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Tlf: 55587682

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

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

Med vennlig hilsen

*Veileder: Edit Bugge*

*Masterstudent: Malene Ohr Magnussen*

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvilke erfaringer har lærere på mellomtrinnet om lese- og skrivevansker hos elever, og systemet etterpå*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervjuet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide + to caser

### **Intervjuguide**

#### **Før du har oppdager lese- og skrivevansker**

- I hvor stor grad prioriterer du å finne ut av hvem som sliter med lese- og skrivevansker?
- Hvilke fremgangsmåter har du når du skal finne ut av hvem som har lese- og skrivevansker?
- Når i skoleløpet klarer du som oftest å oppdage lese- og skrivevansker hos elevene?

#### **Når du har en mistanke om at en elev har lese- og skrivevansker**

- Hvilke rutiner har du når du har en mistanke om at en elev har lese- og skrivevansker?  
Oppfølgingsspørsmål til dette spørsmålet:
  - Hvem viderefører du denne informasjonen eller mistanken om dette til?
  - Hva skjer så etter at du har informert noen om dette?
  - Hvordan kommer du eller skolen frem til at eleven har en lese- og skrivevansker?
  - Hvordan opplever du skillet mellom at en elev har en lese- og skrivevanske og ikke?

#### **Når det er fastslått at eleven har en lese- eller skrivevanske**

- Hvilket system har du eller skolen når du vet at du har en elev i klassen som har lese- skrivevansker?
- I hvor stor grad prioriterer du å sette inn tiltak til de elevene som har dette?
- Hvor mye tid er tilgjengelig for arbeid med slike elever?
- Hva gjør du for å motivere elever som har lese- og skrivevansker?
- Fungerer det du gjør, eller det systemet skolen har? Hva kunne eventuelt vært bedre?

## Når den eller de elvene som har lese- eller skrivevansker slutter på 7-trinn

- Hvordan fungerer så overgangen fra mellomtrinnet og til ungdomsskolen med tanke på å videreføre informasjonen om eleven til neste lærer?

Oppfølgingsspørsmål til dette spørsmålet:

- Hvis du bare har en mistanke om at eleven har lese- og skrivevansker vil denne informasjonen gå videre til neste skole?

## Rapporten til Dysleksi Norge

Kort oppsummering av resultatene til Dysleksi Norge:

*Rapporten til organisasjonen Dysleksi Norge ble skrevet og gjennomført i år 2021. I denne rapporten undersøkte de blant annet når utredningen av lese- og skrivevansker, samt dysleksi, skjer i skoleløpet. Tallet de legger frem er: «49 % av dem som får påvist dysleksi, får dette påvist på ungdomsskolen eller senere.» (Dysleksi Norge, 2021).*

- Hva tenker du om resultatene i rapporten til Dysleksi Norge?
- Hva mener du skal til for at elever kan fanges opp tidligere?

## Caser:

1. Linus går i klassen din i 7.trinn. Du legger merke til at han unngår å skrive når han kan, og at han tuller mye i klassen. Han har også mange skrivefeil og blander en del bokstaver som **b** og **d**. Han leser sakte, men du vet ikke om det bare er fordi han tenker på så mye annet mens han leser.  
Hvordan går du frem for å undersøke om Linus har underliggende lese- og skrivevansker?
2. Zofia er oppvokst i Polen og kom til Norge med foreldrene sine da hun var 8 år gammel. Zofia er nå en elev i din klasse på 7- trinn. Du legger merke til at hun har en del rettskrivingsfeil, sliter med å sette ordene riktig i setningene og leser dårlig.  
Hvordan går du frem for å undersøke om dette er en naturlig del av prosessen med å lære seg et nytt språk, eller om det skyldes underliggende lese- og skrivevansker?