



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Høstsemesteret, 2014 Åpen
Forfatter: Inga Kjerstin Birkedal (signatur forfatter)
Veileder: Førsteamansuensis Oddny Judith Solheim	
Tittel på masteroppgaven: Tidlig innsats - Faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvem som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker i starten av 1. trinn Engelsk tittel: Early intervention – Factors teachers emphasize when asked to consider who may be at risk for developing reading and writing difficulties at the beginning of first school year	
Emneord: Tidlig innsats Lese - og skrivevansker Lærerens vurdering Profesjon og skjønn På sporet prosjektet	Sidetall:79 + vedlegg/annet: 13 Stavanger 20.11.2014

Å være underveis er bedre enn å ha nådd fram.

Å være underveis mot noe framtidig og fint, selv om dette framtidige og fine bare kan skimtes langt der borte, er enda bedre.

Det aller beste er å være underveis på denne måten, dersom en hele tiden kan stille spørsmål om veien er den riktige og om målet som man tror på er det eneste

Løchen 1987

Forord

Etter mange år som lærer tok jeg videreutdanning i Lesing 1 og Lesing 2 innenfor den statlige ordningen «Kompetanse for Kvalitet» ved Universitet i Stavanger. Toril Frafjord Hoem underviste der og ga oss lærere teori og begreper til å reflektere over praksis, etter flere år hvor fagterminologien hadde ligget i dvale. Toril har mye av æren for at jeg nå er ferdig med masteren. Døren har alltid vært åpen for en prat og hun har utfordret, heiet og hatt tro på meg. Tusen takk!

Etter lesing 1 og 2 hadde jeg ønske om å lære mer, spesielt innen lese- og skrivevansker. Masterstudiet innfridde dette, jeg har lært mye og fått nye perspektiver på praksis.

En stor takk til informantene som tok seg tid til å svare på spørreskjema i en travel tid. Veileder Oddny Judith Solheim fortjener også en stor takk for god veiledning, erfaring og støtte underveis.

Gode venner har støttet og vært diskusjonspartnere, tekniske hjelpere og psykologer på veien. Anne Maj, Inger Lise, Hilde og Lene, dere er gull verdt. Mor har vært hjertelig tilstede med omtanke og middag i travle stunder. Gode kollegaer og venner hjalp til med på pilotering av spørreskjemaet. Takk for gode innspill.

Skeie skole fortjener også en takk, ledelsen har vært fleksible og lagt forholdene til rette for at masteren skulle komme i havn.

Gaute, Solveig og Vemund har vært på tilbudssiden med praktisk hjelp og mye omtanke.

Takk til dere alle

Inga Kjerstin Birkedal

Universitetet i Stavanger 19.11.2014

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvorvidt elever i starten av 1.trinn kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Videre har det vært ønskelig å finne ut hvor informasjonen kommer fra som lærerne bruker når de skal vurdere om elever i starten av 1. trinn kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. I tillegg har det blitt sett på samvariasjonen mellom læreres identifisering og *På sporet* prosjektets identifisering av elever som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. *På sporet* er et forskningsprosjekt som Nasjonalt Senter for Leseopplæring og Leseforskning setter i gang høsten 2014. Målet er å redusere antall elever som utvikler lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt. Det kan gjøres blant annet gjennom å utvikle et kartleggingsverktøy basert på internasjonal forskning om prediksjon av lese- og skrivevansker.

Oppgaven er skrevet med utgangspunkt i kvantitativ metode, med elementer av kvalitativ metode. Det er brukt et spørreskjema som ble levert ut til informanter, som var fordelt på fire skoler i to kommuner. Det er benyttet to utvalg. Ett utvalg bestående av 250 elever som også var del av *På sporet* prosjektet og 12 lærere som er informanter i oppgaven.

Studien er foretatt med utgangspunkt i teori knyttet til tidlig innsats, utvikling av leseferdigheter, lese- og skrivevansker og læreres profesjon og skjønn. I oppgaven vil det gjøres rede for utvikling av spørreskjemaet og hvordan datamaterialet er analysert med utgangspunkt i kategorisering av utsagn fra informantene i tillegg til at datamaterialet er analysert med utgangspunkt i frekvensfordeling og korrelasjonsanalyse.

Resultatene fra denne studien viser at lærere vektlegger vansker med språk og språkforståelse, samt vansker knyttet til læring generelt når de blir bedt om å vurdere hvorvidt elever i starten av 1. trinn kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Lærernes egne observasjoner blir benyttet flest ganger når læreren skal identifisere elever som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Informasjon fra foreldre er den instansen lærere benytter flest ganger etter seg selv. Informasjon fra PPT og barnehage benyttes i liten grad. Det er en moderat samvariasjon mellom lærernes identifisering og *På sporets* identifisering av elever som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Til slutt viser resultatene mine at både *På sporet* og lærerne har unike identifiseringer

Forord.....	i
Sammendrag	ii
Innledning.....	1
1 Tema.....	1
1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Beskrivelse av struktur i oppgaven.....	4
2 Teori.....	5
2.1 Tidlig innsats.....	5
2.2 Hva er lesing?	6
2.2.1 Leseforståelse.....	7
2.2.2 Ordavkoding	8
2.2.3 Språkforståelse	8
2.2.4 Leseflyt	9
2.2.5 Motivasjon.....	9
2.3 Utvikling av leseferdighet	9
2.3.1 Ordavkodingsmodell	10
2.3.2 Utvikling av ordlesingsferdighet.....	11
2.4 Lese og skrivevansker	12
2.4.1 Dysleksi.....	13
2.4.1.1 Symptomdefinisjoner	14
2.4.1.2 Årsaksdefinisjoner	15
2.4.1.3 Prognosedefinisjoner	15
2.4.2 Kognitiv tilnærming til dysleksi.....	16
2.4.3 Genetisk tilnærming til dysleksi	17
2.4.4 Generelle lese- og skrivevansker.....	18
2.4.5 Miljøfaktorer.....	18
2.5 Hvordan identifisere elever i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker?	19
2.5.1 Faktorer som predikerer vansker med avkoding	19
2.5.1.1 Fonologisk bevissthet	19
2.5.1.2 Rapid Automated Naming (RAN)	20
2.5.1.3 Bokstavkunnskap.....	21
2.5.1.4 Arv	22
2.5.2 Leseforståelsesvansker.....	22

2.5.2.1. Vokabular	23
2.5.2.2 Spesielle utfordringer knyttet til å identifisere flerspråklige elever i feresonen	24
2.5.3 Andre faktorer som påvirker læring	25
2.5.3.1 Oppmerksomhet	25
2.5.3.2 Motivasjon.....	26
2.6 Hva baserer læreren den tidlige vurderingen av lesevaner på?	28
2.6.1 Lærerens utdanning og erfaring	28
2.6.2 Lærerens profesjonelle skjønn og teoriens betydning.....	29
2.6.3 Lærerens egne observasjoner, informasjon fra barnehage, foreldre og PPT/andre instanser	32
3 Metode	34
3.1 kvalitativ og kvantitativ metode.....	34
3.2 Valg av metode.....	35
3.3 utvalg	36
3.3.1 Utvalget i <i>På sporet</i>	37
3.3.2 Utvalget av lærere	37
3.4 Spørreskjema som forskningsdesign	38
3.4.1 Utarbeidelse av spørreskjema.....	38
3.5 Innhenting av datamateriell	40
3.6 Analyse	41
3.6.1 Koding av åpne spørsmål fra spørreskjema	41
3.7 Reliabilitet og validitet.....	42
3.8 Forskningsetiske refleksjoner	43
4 Resultater	44
4.1 Hvor kommer informasjonen som lærere bruker for å vurdere om elever i starten av 1. klasse kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevaner fra?	44
4.2 Hvilke faktorer vektlegger lærere når de blir bedt om å identifisere elever som i starten av 1. klasse kan stå i fare for å utvikle lese og skrivevaner?	46
4.2.1 Lærernes egne observasjoner	46
4.2.1.1 Faktorer relatert til avkoding	47
4.2.1.2 Faktorer relatert til språk og språkforståelse.....	47
4.2.1.3 Faktorer knyttet til læring generelt.....	48
4.2.1.4 Faktorer som har mindre relevans for leseutvikling eller læring generelt.....	48
4.2.2 Informasjon læreren har fått av foresatte	49
4.2.2.1 Faktorer relatert til avkoding	49

4.2.2.2	Faktorer relatert til språk og språkforståelse	49
4.2.2.3	Faktorer knyttet til læring generelt	49
4.2.2.4	Faktorer som har mindre relevans for leseutvikling eller læring generelt.....	50
4.2.3	Kategorisering av informasjon læreren har fått fra PPT	50
4.2.3.1	Faktorer relatert til avkoding	50
4.2.3.2	Faktorer relatert til språk og språkforståelse	50
4.2.3.3	Faktorer knyttet til læring generelt	51
4.2.3.4	Faktorer som har mindre relevans for leseutvikling eller læring generelt.....	51
4.2.4	Kategorisering av informasjon læreren har fått fra barnehage	51
4.2.4.1	Faktorer relatert til avkoding	51
4.2.4.2	Faktorer relatert til språk og språkforståelse	51
4.2.4.3	Faktorer knyttet til læring generelt	52
4.2.4.4	Faktorer som har mindre relevans for leseutvikling eller læring generelt.....	52
4.2.5	Oppsummering	52
4.3	Vurderer lærerne og <i>På sporet</i> prosjektet de samme elevene til å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker?.....	53
4.4	Oppsummering av resultater	55
5	Drøfting.....	56
5.1	Hvor kommer informasjonen som lærere bruker for å vurdere om elever i starten av 1. trinn kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker fra?	57
5.2	Hvilke faktorer vektlegger lærerne når de blir bedt om å identifisere elever som i starten av 1. trinn kan være i faresonen for å utvikle lese og skrivevansker?	61
5.2.1	Faktorer relatert til avkoding	61
5.2.2	Faktorer relatert til språk og språkforståelse	64
5.2.3	Faktorer knyttet til læring generelt.....	66
5.2.4	Hvilke av faktorene er mest fremtredende hos den enkelte instans?	67
5.2.5	Hvilke begrunnelser legger lærere til grunn når de vurderer at en elev kan være i faresonen for å utvikle lese og skrivevansker?.....	69
5.3	Vurderer lærerne og <i>På sporet</i> prosjektet de samme elevene til å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker?.....	73
6	Avslutning	76
6.1	Metodiske betraktninger.....	78
6.2	Videre forskning	79
	Litteraturliste	80

Innledning

1 Tema

Som del av masterstudiet i spesialpedagogikk arbeidet jeg våren 2013 med en diagnostiseringsoppgave. Jeg oppdaget da flere elever på 5. trinn som hadde lese- og skrivevansker uten at disse var blitt utredet tidligere. Lærerne hadde vært bekymret for elevenes lese- og skriveutvikling, men noe testing ut over obligatoriske kartleggingsprøver på 1, 2 og 3 trinn var ikke blitt gjort og tiltak hadde ikke blitt satt i gang. Det fikk meg til å undre meg over hvorfor noen elever tidlig blir fanget opp av læreren, mens andre ikke blir identifisert. Kan lærerne bli lurt av et godt ordforråd og ulike strategier eleven har for å dekke lese- og skrivevanskene? Er dette et utslag av en vente og se holdning? Er lærernes kunnskap om tiltak i forhold til lese- og skrivevansker begrenset?

Forskning både internasjonalt og nasjonalt viser at tidlig innsats for barn i risikogruppen for å utvikle lese- og skrivevansker, gir bedre resultater enn tiltak senere i skoleløpet (Fletcher, 2007; Helland, Tjus, Hovden, Ofte, & Heimann, 2011). Tidlig innsats kan være med å redusere og forebygge lese- og skrivevansker (Vellutino & Zhang, 2008), og det har vist seg at jo tidligere intervensjonen kommer i gang, jo større er sjansen for en vedvarende effekt (Vellutino, Scanlon, Zhang, & Schatschneider, 2008). Når elever med lese- og skrivevansker ikke blir identifisert før i 5. klasse kan disse elevene ha mistet både motivasjon for skolearbeidet, og tiltro til egne ferdigheter.

Fordi tidlig innsats for barn i risikogruppen er så avgjørende, vil jeg i denne studien og undersøke hvilke faktorer læreren vektlegger i vurderingene av om eleven står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Videre vil jeg se på hvor informasjonen kommer fra som lærere baserer sine vurderinger på. Alle på 1. trinn som deltar i denne studien inngår også i forskningsprosjektet *På sporet*. I *På sporet* identifiseres elever som står i faresonen for å utvikle dysleksi på bakgrunn av et testbatteri som er forankret i internasjonal forskning om dysleksi. Lærernes identifisering av elever som står i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker vil bli sammenholdt med resultater fra testbatteriet i *På sporet*. Tema i oppgaven er dermed tidlig innsats, lese- og skrivevansker og lærerens profesjon og skjønn.

1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema

Skriftspråket får stadig større betydning både for individ og samfunn, og det å ha gode lese- og skriveferdigheter er viktig i vårt informasjons- og utdanningssamfunn. Samfunnet er avhengig av at individet har gode lese- og skriveferdigheter fordi demokratiet trenger opplyste borgere som skal foreta valg på grunnlag av fakta og informasjon. Lese- og skriveferdighetene en person innehar, kan skape sosiale og kulturelle klasseforskjeller. Å jevne ut disse forskjellene så tidlig som mulig er skolens oppgave.

Vi har likt å tro at vi i Norge har «verdens beste skole», men denne antakelsen ble avkreftet da PISA 2000 (Program for International Student Assessment) ble offentliggjort. «Dette er skuffende, nesten som å komme hjem fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje, og denne gangen kan vi ikke skylde på at finnene er dopet,» sa den nye utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet (H), etter at resultatene var lagt fram (Hølleland, 2007). Den første PISA undersøkelsen Norge deltok i viste at norske femtenåringer oppnådde gjennomsnittlige resultater og presterte svakere enn jevnaldrende i andre land som det er naturlig å sammenlikne seg med. Undersøkelsen ble i norske aviser omtalt som «PISA sjokket» og førte til et politisk fokus på norske elevers faglige resultater i skolen. Denne type fokus var relativt nytt i norsk skolepolitisk historie. Peder Haug har blant annet uttalt at «PISA sjokket» bryter en 100 år gammel tradisjon om at alt går bra, bare de økonomiske rammene er sikre (UDIR, 2011).

Norge har deltatt i en rekke internasjonale studier de senere år for å få økt kunnskap om norske elevers resultater. Den internasjonale leseundersøkelsen Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) fra 2011, viste at nærmere en tredjedel av alle elever på 4. trinn i Norge hadde svake leseferdigheter (E. Gabrielsen & G. R. Solheim, 2013). Dette resultatet var bedre enn fra PIRLS 2006, men viser samtidig at det fremdeles er mange elever som strever med leseferdighetene. Tall fra Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) viser at 15 % av femtenåringene i Norge ikke har tilfredsstillende leseferdigheter til å få utbytte av den ordinære undervisningen (E. Gabrielsen & G. R. Solheim, 2013).

Antall elever med spesialundervisning i skolen har vært stabilt på 8,6 % siden 2011. I skoleåret 2012-2013 hadde 5,6 % av elever fra 1.-4. trinn enkeltvedtak om spesialundervisning og 9,8 % av elever på 5.-7. trinn hadde enkeltvedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Rapporter viser også at 40 % av

spesialundervisningen går til elever som strever med lese- og skrivevansker, og at det er den hyppigste årsaken til denne undervisningen (Grøgaard, Hatlevik, & Markussen, 2004). Det er en klar økning gjennom skoleløpet på andelen elever som mottar spesialundervisning, og det har vært en tendens til at elever på ungdomstrinnet mottar mest av denne typen hjelp. Finland har derimot motsatt tendens og utøver mye støtte og innsats tidlig i skoleløpet. Det viser seg at de har oppnådd svært gode resultater i internasjonale sammenligninger (Meld. St. 16, 2006-2007).

Tidlig innsats har vært et politisk tema i lengre tid, og i Meld. St. 16 (2006-2007) kan en lese at jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er muligheten for at ikke komplekse problem overses. Videre står det at å redusere gruppen med svake lesere tidlig i utdanningsløpet før vanskene har festet seg og elevene opplever nederlag, som i sin tur kan gi dårlig selvbilde, er et viktig skolepolitisk mål. Lyster (2012) sier at lese- og skrivevansker kan svekke selvbildet til eleven og true motivasjonen for læring. Elever som får tidlig hjelp kan beholde motivasjon og opplevelse av mestring i forhold til lesing. Det er derfor viktig å identifisere elevene som står i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker innen kort tid etter skolestart slik at det raskt kan settes i gang tiltak (Meld. St. 16, 2006-2007).

Kunnskapsdepartementet har i Meld. St. 20 (2012-2013) kunngjort at de har forsterket prinsippet om tidlig innsats med mange konkrete tiltak, som for eksempel økt timetall for de yngste elevene og leksehjelp på barnetrinnet. Styrking av lærerkompetansen spesielt innen grunnleggende ferdigheter som lesing og regning nevnes også. Det står videre at lærerutdanningen er omorganisert med økt faglig fordyping og mer spesialisering. Det blir lagt vekt på at dyktige lærere er avgjørende for å utvikle alle elevene.

På sporet er et stort og omfattende forskningsprosjekt som Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning setter i gang høsten 2014. Prosjektet har en varighet på fire år (2014-2018), og målet for prosjektet er å redusere antall norske elever som utvikler lesevansker. Dette skal man gjøre gjennom å utvikle et kartleggingsverktøy som kan identifisere barn som er i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker på et tidlig tidspunkt, og gjennom å utvikle forskningsbaserte og motiverende opplegg for disse elevene. Kartleggingsverktøyet *På sporet* er basert på forskning som har undersøkt hvilke ferdigheter som allerede før den formelle lese- og skriveopplæringen kan predikere lese- og skrivevansker senere i skoleløpet (Furnes & Samuelsson, 2010; Helland, Plante, & Hugdahl, 2011; Puolakanaho et al., 2007).

I en masterstudie av Husveg (2014) fant hun ut at 85 % av lærerne mente de var i stand til å avdekke elever som strever i løpet av de to første kvartalene av skoleåret. Undersøkelsen ble foretatt av lærere på 1. og 2. trinn i de kommunene som deltar i *På sporet* prosjektet. Vi vet imidlertid lite om hvilke faktorer læreren legger til grunn for å oppdage de som strever, og hvilke vurderinger og refleksjoner som utløser en slik bekymring. Vektlegger lærerne de samme faktorene som tidligere forskning har vist kan predikere lese- og skrivevansker?

1.2 Problemstilling

I denne studien vil jeg derfor undersøke hvilke faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvorvidt elever i starten av 1. trinn kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. For å svare på denne problemstillingen har jeg formulert 3 forskningsspørsmål:

1. Hvor kommer informasjonen som lærere bruker for å vurdere om elever i starten av 1. trinn kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker fra?
2. Hvilke faktorer vektlegger lærere når de blir bedt om å identifisere elever som i starten av 1. trinn kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?
3. Vurderer lærerne og *På sporet* prosjektet de samme elevene til å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker?

Studien kan være med å belyse hvilke faktorer læreren vurderer etter, om det er erfaringsbasert eller teoribasert. Videre kan studien gi validitet og støtte til læreren med hensyn til de elevene som korrelerer i begge studiene. Samtidig kan undersøkelsen også vise at kartleggingsverktøyet ikke fanger opp alle elever som er i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Dermed vil det gi læreren støtte til å fortsette den uformelle vurderingen basert på profesjonelt skjønn. I tillegg kan lærernes vurdering også fungere som en validering av kartleggingsverktøyet.

1.3 Beskrivelse av struktur i oppgaven

I oppgaven vil jeg først si noe teorien som er brukt i oppgaven. I metoddelen vil jeg gå nærmere inn på valg av metode og beskrivelsene av begge utvalgene som er med i denne studien. Koding av de åpne spørsmålene i spørreskjemaet vil også bli beskrevet. I resultatdelen presenterer jeg resultatene fra spørreundersøkelsen ved hjelp av ulike figurer og

tabeller laget i Excel og SPSS. Deretter vil jeg i diskusjonsdelen drøfte forskningsspørsmålene opp mot resultatene og relevant teori som er brukt i oppgaven. Til slutt vil jeg komme med en oppsummering og tanker om videre forskning.

2 Teori

Jeg vil i denne delen av oppgaven redegjøre for teorigrunnlaget som studien bygger på.

Viktige begreper er tidlig innsats, lesing, lese og skrivevansker, at-risk elever og kjennetegn på disse. Teorikapittelet innledes med å synliggjøre bakgrunnen for fokuset på tidlig innsats. Her har jeg tatt utgangspunkt i forskning og aktuelle stortingsmeldinger for å forklare hensikt og verdi av tidlig innsats. Videre vil jeg med utgangspunkt i Gough og Tunmer (1986) sin definisjon av lesing, «The simple view of reading» diskutere hvilke faktorer som må være på plass for at lesing skal finne sted. Høien og Lundbergs ordavkodingsmodell blir presentert for å forklare de psykologiske prosessene som forgår når eleven avkoder ord (Høien & Lundberg, 2012). Utvikling av ordlesing blir forklart med utgangspunkt i Ehri (2005) sine «Phases of development in learning to read words by sight». Videre fokuserer jeg på lese- og skrivevansker, og da spesielt på begrepet dysleksi. Ulike forskere og miljøer har ulike definisjoner og tilnærminger til dysleksi, og dette vil bli belyst i oppgaven. Etter å ha sett på hva lesing og dysleksi er, vil jeg gå inn på hva som kan predikerer lese- og skrivevansker. Til slutt vil jeg si noe om læreres profesjonalitet, bruk av teori og lærerens utdanning. I tillegg vil det bli sett på ulike instanser som læreren kan få informasjon fra om elevens leseutvikling.

2.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats dreier seg om å legge til rette for god læring fra første skoledag for å stimulere og støtte alle elevers opplæring og motvirke barrierer for læring. Det handler om å oppdage barn som ikke har den læringsutviklingen som er forventet, og raskt gripe fatt i problemene og sette inn tiltak. Dette skal skje uansett hvilket klassetrinn problemene oppstår på (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Ifølge St. meld. nr.31 betraktes tidlig innsats som en avgjørende faktor for kvalitet i skolens opplæring, og i den enkeltes elevs læringsutvikling.

I tillegg satses det på kompetanseheving av lærerne og den nyeste høringen legger vekt på enda større tildeling i midler til lærerne som ett ledd i tidlig innsats.

I Meld.St.30 (2003-2004) er tidlig innsats vektlagt for å sikre en bedre sammenheng i den livslange læringen, og det presiseres at grunnlaget for læring blir lagt tidlig. De ferdighetene

og erfaringene barnet har tilegnet seg tidlig i livet er det som danner grunnlaget for videre læring (Meld. St. 16, 2006-2007). Norsk skole har i for stor grad vært preget av en tendens til en vente og se holdning, istedenfor raskt sette inn tiltak. Det kunne føre til at enkelte lærere ventet til slutten av småskoletrinnet med å sette inn tiltak (Gabrielsen & Solheim, 2013). Disse elevene erfarte å mislykkes i det som de fleste andre tok så lett. Ofte kunne det føre til lavere selvtillit og motivasjon, og det øker også faren for å mislykkes med andre sider av skolegangen (Bru, 2011).

Frafallet i videregående har økt, og familiebakgrunnen har fått større betydning for om elever gjennomfører skoleløpet på en god måte. I tillegg har det vist seg at elevene som ikke fullfører har for dårlige grunnleggende ferdigheter. I vårt samfunn er det vanskelig å få arbeid som ufaglært og det er et dårlig utgangspunkt for å få selvstendig inntekt og gode levekår. Det er samfunnets mål å utjevne sosiale forskjeller, og spesielt skolen skal være med å inkludere alle (Bjørnsrud & Nilsen, 2012).

Troen på at elevene tar til seg læring når de er modne er utdatert og en mer aktiv tilrettelegging av læreprosessene er i større grad vektlagt. Nasjonale kartlegginger og prøver har vært brukt som en del av det tidlige vurderingsmaterialet i forhold til lesing.

Barn har ofte stor tiltro til sine egne ferdigheter og stor forventninger om å lære når de begynner på skolen (Pressley, 2006). Undersøkelser har vist at disse positive holdningene avtar i løpet av barneskolen (Wigfield & Eccles, 2002). Utviklingen blir forklart med at elevene blir bedre til å tolke og forstå tilbakemeldingene fra skolen. De sammenlikner seg med andre barn og kan dermed vurdere seg selv negativt. Videre mener en at mer fremtredende evaluering og økt konkurranse mellom elevene også kan føre til negativ selvvurdering. Tidlig innsats er derfor viktig for å minske vanskene før elevene har opplevd nederlag og dårlig selvbylde. Forebyggende tiltak har vist seg å ha langvarig effekt (Torgesen, 2004). Jo tidligere en setter inn tiltak, desto bedre er effekten (Morrow, Tracey, & Del Nero, 2011)

2.2 Hva er lesing?

Målet med lesing og leseopplæringen er god leseforståelse. I følge Gough og Tunmer sin formel fra 1986 «The simple view of reading» forklares leseforståelse som produktet av ferdigheter i *avkoding* av ord (ordavkoding) og *forståelse* av talte ord og ytringer (språkforståelse) Dette uttrykkes i formelen: Leseforståelse = avkoding x språkforståelse.

(Hoover & Gough, 1990). Dersom en av ferdighetene er mangelfulle vil leseferdigheter ikke være til stede. Som navnet signaliserer er det en svært forenklet beskrivelse av leseforståelse som en to-faktor modell, men modellen har fått støtte innen forskning fordi den forklarer mye av forskjellen mellom leserens leseferdighet (Lyster, 2012).

«The simple view of reading» vil gi læreren innsikt i elevenes lesing til et visst punkt, men for å få et helhetsbilde av elevens ferdighet, bør det også trekkes inn flere komponenter. I denne oppgaven er det i tillegg valgt å fokusere på leseflyt og motivasjon. Leseflyt har ofte blitt sett på som broen mellom avkodning og leseforståelse. Å lese ujevnt og sakte vil føre til problemer med forståelsen (Tønnessen & Uppstad, 2014). Motivasjon henger tett sammen med mestring og motivasjon for å lære noe. Å gjøre en innsats er knyttet til erfaringer med å lykkes (Lyster, 2012). Jeg vil først gå nærmere inn på de tre ulike komponentene i formelen, som er leseforståelse, ordavkodning og språkforståelse. Deretter vil jeg si litt om leseflyt og motivasjon.

2.2.1 Leseforståelse

Målet med lesing er å forstå, og Bråten (2007) definerer leseforståelse som

«...å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst «

(Bråten, 2007 s. 45). Det innebærer at elevene skal finne fram til tekstens innhold og skape mening ved å bevege seg i teksten og trekke slutninger som går utover det bokstavelige budskapet i teksten. Dette kan sees i sammenheng med Brudholms (2011) utsagn som sier at leseforståelse er en sammensatt kognitiv og lingvistisk prosess. Det forutsetter interaktivitet mellom leser og tekst.

«The simple view of reading» kan tolkes dithen at dersom man har avkodningen og språkforståelsen i orden, kommer leseforståelsen av seg selv. Slik er det imidlertid ikke, og undervisning i leseforståelse og lesestrategier har kommet som en følge av at kartlegginger viste at leseforståelse trenger eksplisitt undervisning. Gode avkodningsferdigheter fører ikke automatisk til en forståelse av tekstens innhold, og manglende forståelsen blir et økende problem allerede på mellomtrinnet og videre i ungdomsskolen (Brudholm, 2011). Det forutsetter dermed at det tidlige leseopplæringen også må fokuseres på at å lese er å forstå, og at det er målet med lesing.

2.2.2 Ordavkodning

Ordavkodning vil si at ordets uttale og mening identifiseres på bakgrunn av ulike strategier. Det innebærer at leseren har forstått det alfabetiske prinsipp, det vil si å vite at bokstavene representerer lyder i talespråket, og å kunne koble bokstaver til språklyder. (Gabrielsen & Lundetræ, 2013). Avkodning innebærer at man omkoder enkeltbokstaver eller grupper til språklyder og trekker disse sammen til en lydpakke som gir leseren mulighet til å gjenkjenne, uttale og få tilgang til ordets mening (Høien & Lundberg, 2012). Dette er en ressurskrevende måte å lese på (Hoover & Gough, 1990). En mer rasjonell måte å avkode ord på er ordgjenkjenning. Ordet gjenkjennes da hurtig og korrekt og forutsetter at ordavkodningen er automatisert.

Automatisert ordlesing er en forutsetning for gode leseferdigheter. Leserens kan i større grad rette oppmerksomheten mot tekstens innhold og frigjør dermed kognitive ressurser. Strever eleven med selve ordavkodningen kan færre kognitive ressurser være tilgjengelig for å forstå teksten (Ehri, 2005). Svake ordlesingsferdigheter kan også føre til unøyaktig lesing, som kan gi feil eller upresis meninger (Gabrielsen & Lundetræ, 2013). I denne oppgaven er hovedfokuset på avkodning fordi det i begynneropplæringen er nøkkelen til å komme på sporet av lesing. Imidlertid er det viktig å påpeke at det er mange språklige og kognitive faktorer som virker sammen for å få en tilfredsstillende leseferdighet.

2.2.3 Språkforståelse

Å lese handler om å forstå språk, det vil si at alle former for språklig kompetanse har betydning for god leseforståelse (Brudholm, 2011). Språkforståelse innebærer blant annet forståelsen barnet har av det muntlige språket og innebærer et godt ordforråd, kunnskap om morfologi og kjennskap til mekanismer som binder språket sammen (Brudholm, 2011). For å ha et godt ordforråd må en ha omfattende kunnskap om ord, en må forstå hva ordene betyr og kjenne ordenes semantiske innhold. Morfologi viser til hvordan substantiv, pronomener og verb bøyes, og en må også ha kunnskap om prefikser, suffikser og sammensatte ord (Skjelbred, 2012). Å ha språkforståelse innebærer også kjennskap til mekanismer som binder språket sammen, som koherens og kohesjon, også kalt tekstbinding. Ulike tekstbindinger har betydning for leseforståelsen, og dersom det ikke er eksplisitt kohesjon stiller det enda større krav til leseforståelsen, dette fordi leseren selv må danne inferenser. Det krever at leseren har god førkunnskap om tekstens emne (Brudholm, 2011). De fleste barn tilegner seg språkforståelsen i løpet av de første leveårene, og kan bruke den i dagligtalen, men for å bli

gode lesere trenger elevene eksplisitt undervisning som fokuserer på de ulike elementene i språkforståelse (Skjelbred, 2012).

2.2.4 Leseflyt

Høien og Lundberg (2012) sier at leseflyt forstås som antall korrekt leste ord per minutt og at ordene leses med god prosodi. Tiden eleven bruker å lese en tekst vil si noe om leseflyt som igjen kan gi indikasjoner på om eleven strever med avkoding. Leseflyt er avhengig av at avkodingen er automatisert fordi dette gir mer oppmerksomhet og energi til leseforståelsen. (ibid). Tønnesen og Uppstad (2014) har problematisert sammenhengen mellom leseflyt og lesehastighet, og argumenterer for at leseflyt best kan forstås som det å tenke seg gjennom en tekst uten at leseren skal være hindret av avkodingsvansker. En slik forståelse åpner også for at en skal avpasse lesehastigheten etter forholdene, fordi ulike tekster krever ulik fart. Det viser seg at leseflyt fremmer leseforståelse, men leseforståelse fremmer også leseflyten. Å utvikle leseferdigheter handler om å utvide og flytte de øvre grensene for lesehastighet og leseforståelse (Tønnessen & Uppstad, 2014) .

2.2.5 Motivasjon

Molander og Skauge (2009) mener at motivasjon og emosjoner er komponenter som spiller en rolle i elevens leseutvikling. Eleven som forventer å mestre en oppgave, vil være langt mer motivert for oppgaven enn eleven som ikke forventer å mestre oppgaven. Gleden er stor når de første ordene og setningene leses. Imidlertid kan elever som strever med å koble lyd og bokstav fort få en følelse av lite mestring. Eleven kan bli frustrert, og motivasjonen for lesing kan forsvinne. Å ikke mestre det andre mestrer kan føre til et redusert selvbilde og mindre motivasjon. Oppmerksomheten til eleven er ikke lenger forbeholdt det å lære å lese, og truet selvbilde kan føre til at eleven skjærer seg fra det å mislykkes. (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette kan føre til at eleven ikke får med seg undervisningen og at leseutviklingen påvirkes negativt. Lyster (2012) mener at elevens motivasjon er den største utfordringen skolen har for muligheten til å bidra med en positiv utvikling hos elever med lese- og skrivevansker.

2.3 Utvikling av leseferdighet

I 1997 bad kongressen i USA utdanningsdirektoratet om å etablere en gruppe (The National Reading Panel) som skulle evaluere relevant leseforskning for å finne den beste måten å lære barn å lese på. The National Reading Panel (2000) konkluderer med at det er «fem søyler» som er viktige for utviklingen av leseferdigheter. Disse er avkoding, fonologisk bevissthet,

leseflyt, vokabular og leseforståelse. Disse fem søylene kan også være med å predikere senere lese- og skrivevansker. Jeg vil gå nærmere inn på ordlesing i denne delen av oppgaven, og kommenterer fonologisk bevissthet og vokabular under prediksjon for lese- og skrivevansker i kapittel 2.5. Leseforståelse har blitt kommentert i 2.2.1 og leseflyt i kapittel 2.2.4.

Ordavkodning er som sagt nøkkelen til leseutviklingen hos 1. klassingen og den normale leseutvikling og ordavkodningsmodell er viktig å kjenne til for å forstå lesevanskene til eleven (Hulme & Snowling, 2009). Å vite hvor barnet har stagnert er et godt utgangspunkt for å sette inn de rette tiltakene.

Ofte har forskningslitteraturen vært opptatt av prosesser og modeller for å forklare hvordan lesing foregår, og forklaringer av leseutvikling har endret seg alt etter hvilken psykologisk retning som har stått mest sentralt når teorien har blitt formet (Tønnessen & Uppstad, 2014). Jeg har valgt å presentere Høyen og Lundbergs (2012) tilnærming til «dual route» modellen, en psykologisk kognitiv modell som framstiller hvordan ordavkodning kan foregå. Dette suppleres av Ehris (2005) stadieteori om lesing for å forklare stadiene i elevens leseutvikling.

2.3.1 Ordavkodningsmodell

Høyen og Lundberg (2012) har i sin ordavkodningsmodell forsøkt å vise til de psykologiske delprosessene som foregår når en avkoder enkeltord. Dette er en delvis indre prosess og det kan ikke med sikkerhet sies hvordan denne prosessen foregår. Leseforskningen deler avkodningsprosessen inn i en direkte og en indirekte vei til det mentale leksikon. Leksikoner en del av langtidsmindet og vårt abstrakte lager for ord. All kunnskap om et ord blir lagret her, i form av semantiske, fonologisk og ortografisk identitet. Avkodning handler altså om å få tilgang til leksikonet med ulike strategier (Kulbrandstad, 2013).

Høyen og Lunberg (2012) benytter begrepene ortografiske- og fonologisk avkodningsstrategien i to-veismodellen. Den ortografiske strategi er den direkte veien til ordet, og forutsetter at grafen-fonem korrespondansen er automatisert. Den fonologiske strategien er den indirekte veien til ordet og krever analyse og syntese i en eller annen grad (Tønnessen & Uppstad, 2014). Å bruke den fonologiske strategien er ressurskrevende, og kan føre til at all oppmerksomhet blir brukt til analyse og syntese og det kan være lite kognitive ressurser igjen til forståelse.

Ved å benytte den ortografiske strategien til avkodning skjer det en visuell analyse av ordet, bokstavene i ordet gjenkjennes og ordet blir videre aktivert i en parsingprosess. Det vil si at en

deler ordet inn i bokstavnivå, stavingsnivå eller morfemnivå. Har ordet blitt lest gjentatte ganger blir det gjenkjent i leksikon, der de nevnte prosesser aktiveres og fører til en artikulasjonsprosess og talt ord.

Benytter leseren en fonologisk strategi vil de tre første komponentene være like, men istedenfor en aktivering i leksikon tar ordet en sløyfe til fonologisk omkodning der de ortografiske enhetene blir omkodet til fonologiske enheter. Det fonologiske korttidsminnet bestemmer hvor mange lydsegmenter en kan holde på. Fonologisk syntese binder sammen de fonologiske segmentene til en lydpakke som gir søk i leksikon etter en fonologisk identitet, og gir adgang til leksikon og kunnskaper om ordet (Høien & Lundberg, 2012).

Modellen til Høien og Lundberg har blitt kritisert fordi enkelte forskere mener det er vanskelig å finne at ordavkodning består av to atskilte veier, men heller at ulike veier virker sammen. Imidlertid mener Høien og Lundberg at modellen kan forsvares i sin form fordi den er utviklet for å avdekke de spesielle vanskene en dyslektikere har. De mener en dyslektikers hovedvanske er knyttet til en svikt i det fonologiske systemet. Dette gjør det vanskelig å få gode ortografiske representasjoner fordi avkodingen av enkeltord blir unøyaktig (Høien & Lundberg, 2012).

Tønnesen og Uppstad (2014) hevder at lesing er en ferdighet som innebærer at den som utøver ferdigheten har kunnskaper om lesing. Kunnskaper kan være hvordan ord kan deles opp i grafem, stavelser og morfem. Kunnskaper om lesing blir vanligvis tilført barnet via undervisning, og i begynneropplæringen er det viktig at barnet lærer å legge merke til hvilke elementer lydstrømmen består av. Barnet er da oppmerksom mot fonemene, og blir fonologisk bevisst. Etter hvert blir denne ferdigheten automatisert og oppmerksomheten kan rettes mot andre deler av leseaspektet, som for eksempel forståelse.

2.3.2 Utvikling av ordlesingsferdighet

Ehri (2005) vektlegger ulike faser som en leser går gjennom for å bli ortografisk leser med automatisert ordavkodningsferdigheter. Målet for lesingen ifølge Ehri at man skal kunne lese flest mulig ord som «sight words», det vil si at lite av oppmerksomheten brukes til avkoding. Når leseren ser ordet vet han automatisk hvordan ordet uttales, staves og hva det betyr.

Den første fasen i Ehris framstilling kalles før-alfabetisk fase der barnet leser ord ved å huske visuelle eller kontekstuelle bilder. Denne strategien har begrensninger fordi barnet på et tidspunkt får problemer med å skille ordene fra hverandre basert på visuelle eller

kontekstuelle kjennetegn. Barnet har ikke kjennskap til koblingen mellom grafem og fonem og er dermed før-alfabetiske.

Delvis alfabetisk fase oppstår når leseren danner konneksjoner mellom noen bokstaver i det skrevne ordet og lydene til disse. Barnet har knekt den alfabetiske kode, men kan ikke alle bokstav- lyd forbindelsen.

Full alfabetisk leser vil si at leseren leser ord ved å danne fullstendige konneksjoner mellom grafem og fonem. De leser ofte langsomt og ser på en og en bokstav om gangen. Barnet kan lese ord de ikke har sett før, men kan bli stående og «hakke» på ord med komplekse stavemønstre

Konsolidert alfabetisk leser vil si at leseren har automatisert bokstavkunnskap, grafem – fonem omkoding. Leser kan lese fonologisk og gjenkjenner stadig større deler av ord som stavemønstre, stavelser, morfemer og hele ord. Barnet utvikler stadig mer ortografisk kunnskap og tar denne gradvis mer i bruk under lesing.

Å være en automatisk alfabetisk leser innebærer at leser leser raskt og nøyaktig på grunnlag av fullstendige ortografiske trekk. Leser bruker ortografisk ordlesingsstrategi og har utviklet gode backup strategier. Den automatiserte ordavkodingen fører til at leser kan rette oppmerksomheten sin mot forståelse av teksten.

Det vil være glidende overganger mellom de ulike stadiene, og det er forskjell på hvor lenge barnet er i hvert stadium. Leser kan befinne seg på ett eller flere av stadiene alt etter ordets vanskegrad. Leseutviklingsteorier forutsetter at ulike vansker krever forskjellig instruksjon alt etter hvilken fase barnet befinner seg i (Ehri, 2005). Elever som er i starten av leseutviklingen bruker i større grad konteksten, og ved bedre avkodingsferdigheter blir eleven mindre avhengig av å bruke disse holdepunktene (Høien & Lundberg, 2012).

2.4 Lese og skrivevansker

Hva er lese- og skrivevansker og hva skyldes det? Å ha lese- og skrivevansker innebærer at barnet ikke kan lese og/eller skrive i henhold til det som forventes ut fra opplæringstilbud barnets mentale alder (Lyster, 2012). Ifølge Shaywitz (2005) har omtrent 20 % av elevene lese- og skrivevansker. Det er en heterogen gruppe elever hva angår erfaringsbakgrunn, oppvekstvilkår, intellekt og temperament. Det gruppen har til felles er at de i en kortere eller lengre periode trenger ekstra veiledning og hjelp til å tilegne seg hensiktsmessige lese- og

skriveferdigheter. Dersom man tar utgangspunkt i «The simple view of reading» kan årsakene til utfordringer innen lesing skyldes vansker med avkoding og/eller språkforståelse.

Flere andre faktorer kan også påvirke lese- og skriveutviklingen, som ulike syns- og hørselsvansker, atferdsproblemer og oppmerksomhetsproblematikk og motivasjon. Disse faktorene er ikke primære faktorer til lese- og skrivevansker, men kan påvirke og hemme elevens lese og skriveutvikling (Lyster, 2012). Avkodingsvansker står sentralt i denne oppgaven, dette fordi studien er relatert til elever i starten av 1. klasse, der avkoding er hovedmålet og tekstene eleven leser er ofte enkle og lette å forstå.

Dysleksi er en betegnelse som er relatert til avkodingsvansker, og det er ikke enighet i forskningsfeltet om hvordan begrepet dysleksi skal defineres. Ofte har betegnelsen spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi blitt brukt om hverandre med samme betydning (Stangeland & Færevaa, 2014). Denne uklare bruken av begrepet kan føre til at noen barn får diagnosen dysleksi, mens andre ikke får. Det er allikevel stor enighet i fagfeltet at dysleksi referer til en fonologisk vanske (Lyster, 2012; Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Det primære problemet til dyslektikeren er avkodingsvansker. Avkodingsvansker kan i neste omgang føre til vansker med leseforståelsen. For andre elever er primærvansken språkproblemer som videre kan føre til dårlig leseforståelse.

Det kan tenkes at lærere også forholder seg til begrepet dysleksi på ulike måter, og at dette kan føre til ulik grad av identifisering av barn med lese- og skrivevansker. Jeg vil derfor se nærmere på begrepet dysleksi og de ulike årsaksforklaringene knyttet til dysleksi.

2.4.1 Dysleksi

Dysleksi har ofte blitt beskrevet som å ha en vanske med det skrevne ord. Ordet stammer fra gresk, der dys betyr vansker, og lexia betyr ord eller tale (Helland, 2012). Dysleksi ble tidlig beskrevet i forskningslitteraturen og en tysk øyenlege Rudolf Berlin (1833-1897) omtalte problemet med å lese som «Dyslexie». Han mente vansken var knyttet til ord. Den engelske skolelegen Pringle Morgan (1896) kalte vansken med å lese for «wordblindness», og relaterte vansken til en visuell vanske (Helland, 2012).

Senere tids forskning har kommet fram til at dysleksi er en sammensatt vanske som kan variere fra person til person, vanskene er særegne og kan forandre seg i tråd med barnets utvikling. Vanskene kan defineres ut fra biologisk, lingvistisk og pedagogisk kunnskap (Helland, 2012). Som tidligere nevnt er det utarbeidet en rekke ulike definisjoner på begrepet

dysleksi. Jeg presenterer kort en kategorisering av definisjonene som Kunnskapsdepartementet (2000) har utført.

Dysleksidefinisjonene er kategorisert i symptomdefinisjoner, årsaksdefinisjoner, og definisjoner som bygger på prognoseprinsippet

2.4.1.1 Symptomdefinisjoner

Et eksempel på en symptomdefinisjon kan være diskrepansdefinisjonen fra International Dyslexia Association (IDA) som definerer dysleksi på bakgrunn av et uventet avvik mellom elevens leseferdigheter og generelle evner. Diskrepanstenkingen har sin bakgrunn i antagelsen om at de som har normal eller over normal evnemessig utrustning, også bør ha normal leseferdighet. En av årsakene til denne diskrepansdefinisjon er at det på et tidspunkt var oppmerksomhet rundt kjente intelligente mennesker med dysleksi (Høien, 2011). Nyere forskning har imidlertid vist at diskrepansdefinisjonen ikke stemmer (Shaywitz, 2005), dette fordi korrelasjonen mellom ordavkodning og intellektuell utrustning er lav. Variasjonen i kognitive evner kan bare forklare 10-15 % av variasjonen i ordavkodningsferdigheten. Dysleksi kan derfor forventes å opptre på ulike intelligensnivå. Det er lav korrelasjon mellom avkodning og IQ, mens det er høyere korrelasjon mellom leseforståelse og IQ, og primærproblemet til dyslektikeren er, som sagt, avkodning (Stanovich, 1991).

En annen diskrepans som brukes er mellom lytte- og leseforståelse, som vil si det en kan forstå av en tekst når en leser selv og det en forstår når en får teksten lest høyt. Her legges det også stor vekt på avkodningens betydning, og vanskene dyslektikeren har med det. Imidlertid kan ikke lytteforståelsen uten videre sammenlignes med den forståelse som oppnås med ordavkodning. Dette fordi lytteforståelsen økes gjennom informasjon en ikke oppnår ved avkodning, som leseflyt og prosodi. I tillegg kan dyslektikere ha vansker med den muntlige bruken av språket, og dermed også ha problemer med lytteforståelsen. Det er også vanskelig å finne tekster som er likeverdige til bruk ved sammenligning av lese- og lytteforståelsen (Høien & Lundberg, 2012).

Diskrepans mellom lesealder og kronologisk alder brukes også som symptomdefinisjon, og det er vanlig å operere med en forskjell på to år. Imidlertid er det pedagogisk uheldig å vente så lenge som to år med å sette i gang tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2000).

2.4.1.2 Årsaksdefinisjoner

Et eksempel på en årsaksdefinisjon er Høien og Lundbergs definisjon(2012)

«Dysleksi er en forstyrrelse i koding av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet» (kort versjon).

Høien og Lundberg benytter seg av en svikt i det fonologiske systemet som årsak til dysleksi og dette gir særlige problemer med ordavkodning.

Mange årsaksdefinisjoner bruker eksklusjon til å definere dysleksi, og er dermed opptatt av hva som ikke er dysleksi. The world Federation of Neurologi (1968) har definert dysleksi som

« a disorder manifestet by difficulty in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin»

Kunnskapsdepartementet (2000) mener at denne måten å definere dysleksi kan føre til at mange med lesevansker ikke vil kunne defineres som dyslektikere, og at definisjonen er et resultat av at forskere har ønsket å forske på dysleksi og ikke andre lesevansker.

2.4.1.3 Prognosedefinisjoner

Prognosedefinisjonen går ut på at dersom pedagogisk hjelp ikke ser ut til å gi resultater er det dysleksi, og lykkes en med å hjelpe er det ikke dysleksi. Imidlertid har forskning vist at denne definisjonen ikke stemmer. Ved intensiv en-til- en undervisning har en klart å hjelpe de aller fleste elever som ble klassifisert som risikoelever (Vellutino, Scanlon, & Sipay, 1997).

De fleste definisjoner er en kombinasjon av nr.1. og 2, og som tidligere nevnt er det i følge Hulme og Snowling (2009) konsensus i forskningsmiljøet om at dysleksi reflekterer en spesifikk fonologisk vanske.

Jeg vil kort redegjøre for de ulike tilnæringsmåtene til dysleksi, og disse er kognitiv, biologisk, genetisk og miljøfaktorer som kan påvirke dysleksi. De ulike tilnærmingene til dysleksi kan kanskje spores til lærernes vurderinger av hvorvidt en elev står i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker og en nærmere beskrivelse av disse kan gi meg ett utgangspunkt til å vurdere lærernes besvarelser.

2.4.2 Kognitiv tilnærming til dysleksi

Ved å ha en kognitiv innfallsvinkel til dysleksi ser man hvilke mentale prosesser som antas å være involvert i leseprosessen (Nergård-Nilssen, 2010). Det er gjennom hjerneforskning identifisert ulike markører for dysleksi. Blant annet har en funnet at enkelte celler for syn og hørsel er mindre enn normalt for personer med spesifikke lesevansker (Livingstone mfl. 1991: i Høien og Lundberg, 2012). Det kan tenkes at dette kan føre til at barn med dysleksi har vansker med hurtig prosessering av informasjon via syn og hørsel, dette refereres også til som RAN, Rapid Automatized Naming.

Galaburda and Kemper (1979) har i en banebrytende studie av avdøde dyslektikere funnet at det var flere strukturelle forskjeller i hjernen på dyslektikeren versus normalleseren. Tanken er at dette forklarer mange av kjennetegnene ved dyslektikere, som kognitive og språklige problemer. Ved hjelp av fMRI og PET har forskere klart å måle blodgjennomstrømningen i bestemte deler av hjernen og målt oksygenopptak av nevroner på dyslektikere og lesere med normale ferdigheter. I prosjektet «Ut med språket», en longitudinell studie fra Bergen med sikte på å finne tidlige risikofaktorer for å utvikle dysleksi, ble barn skannet med fMRI. De ble skannet første gang når de var seks år, og ennå ikke startet med formell lese- og skriveopplæring. Funnene viste at allerede før lese- og skriveopplæring har startet, har hjernen til barn i risiko for å utvikle vansker, en annen beredskap til å møte ordene (Helland, 2012). Shaywitz (2005) fant i sin undersøkelse at det er tre områder i hjernen som er spesielt aktive under lesing. Aktivisering av disse tre gir grunnlag for god ortografisk lesing. En dysfunksjon i ett av disse områdene vil vanskeliggjøre tilegnelse av den ortografiske strategien.

Forskning har vist at det er sammenfallende bevis på at svak fonologisk koding er underliggende årsak til lesevansker. Ifølge Humle og Snowling (2009) er den dominerende teorien som tidligere nevnt, at dysleksi oppstår fra en fonologisk svikt. Ifølge Moats (sitert i Høien og Lundberg, 2012) er den fonologiske svakheten meget avgrenset og kan oppstå med ellers intakte kognitive evner. Forstyrrelsen kan forklares med at en modul i det kognitive, språklige systemet har nedsatt funksjon (Høien & Lundberg, 2012). Modulens oppgaver er knyttet til talespråkets lydsystem. Betydningen av den fonologiske forstyrrelsen trenger ikke være av stor betydning i normal språk anvendelse. Derimot er det først når kravene blir høye at problemet kommer til syne, som for eksempel ved bearbeiding av lyder, hurtigbenevning og repetering av lange nonord (Høien & Lundberg, 2012). Rasmus og Szenkovitz (her sitert i Høien og Lundberg, 2012) mener at de fonologiske vanskene reflekterer en fundamental svikt i forbindelse med ferdigheter til «phonological access» til de ord eller orddeler som lagres i

minnet. Andre forskere, som Elbro og Snowling (her sitert i Høyen og Lundberg, 2012) mener at de fonologiske vanskene i dysleksi skyldes dårlig spesifiserte fonologiske representasjoner i langtidsminnet. Det kan dermed ta lengre tid å gjenkalle dem ved behov.

Oppsummert kan en si barn som er disponert for dysleksi har en forsinkelse eller mangel ved sin fonologiske utvikling (Høyen & Lundberg, 2012). Det er vanskelig for barnet å flytte oppmerksomheten fra ordenes innhold eller betydning, til ordenes form. Det å dele ord inn i de fonemene som utgjør ordet, å være fonemisk bevisst, kan være utfordrende. I følge Høyen og Lundberg (2012) vil det å være fonemisk bevisst gjør det enklere å forstå det alfabetiske prinsippet, og å kunne assosiere språklyder med korresponderende bokstavtegn. Har eleven vansker med å bli bevisst fonemene i ord, vanskeliggjør det også avkoding, fordi avkoding krever et visst nivå av fonembevissthet (Lyster, 2012). Skriftspråkinnlæringen kan da bli en krevende oppgave for barn med disse fonologiske vanskene. For eleven i 1. klasse kan de fonologiske vanskene føre til at barnet trenger flere repetisjoner og lengre tid for å kunne gjenkjenne og gjenkalle bokstavene.

2.4.3 Genetisk tilnærming til dysleksi

Det antas at 3-6 prosent av befolkningen har en nedarvet risiko for dysleksi (Hulme & Snowling, 2009). En familieundersøkelse av Høyen (1989) viste at i en gruppe med veldefinerte elever med dysleksi i 8. klasse hadde 13 av familiemedlemmene dyslektiske symptomer. I kontrollgruppen fant en tre tilfeller av dysleksi i familien. Grigorenko og Naples (2009) fant at når foreldre til elever med dysleksi ble testet med ordprøver og fonologiske prøver, viste de mye samme profil som barna, men på et høyere nivå. Den fonologiske svikten kom fram hos både foreldre og barn. Senere tids tvillingstudier har bekreftet mistanken om at genetisk arv kan disponere for dysleksi (Samuelsson et al., 2005).

Eneggede tvillinger har identiske gener, mens toeggede ikke har mer felles enn vanlige søsken (Høyen & Lundberg, 2012). Det viser seg at leseferdighetene er mer felles hos eneggede enn toeggede, og kan dermed tilskrives en genetisk komponent. Samtidig må en ikke glemme at miljø også spiller en stor rolle, da en kan anta at miljø og oppdragelse har vært lik hos de eneggede. Det har blitt anslått ut fra tvillingundersøkelser at problemer med lesing skyldes om lag 40 % arv og 60 % miljø (Olson mfl, 1989 I Høyen & Lundberg, 2012).

Forskere har funnet at det er spesielt fire gener som har betydning for utvikling av lesevansker, (Stevenson, 2011) og et fellestrekk for genene er at de sammen kan føre til at et barn har økt risiko for å utvikle lesevansker. Videre kan det se ut til at disse genene synes å ha

innvirkning på sammenhengen mellom lesevansker og oppmerksomhetsvansker som ADHD. Den felles årsaken synes å være genetisk og har vært dokumentert i flere tvillingstudier (Willcutt, Pennington, & Defries, 2000). Det kan også tenkes at det er ADHD symptomer som oppmerksomhet, impulsivitet og overaktivitet som utvikler lesevansker, eller at lesevansker og ADHD har felles årsak og dermed opptrer samtidig (Stevenson, 2011).

2.4.4 Generelle lese- og skrivevansker

Det har vært vanlig innen forskningen å ha et skille mellom dysleksi og generelle lese- og skrivevansker, også kalt Garden variety poor readers (Stanovich, 1988). Garden variety og dysleksi har vært to former for lese- og skrivevansker, som har ført ulike tiltak alt etter om barnet var diagnostisert med dysleksi eller garden variety poor reader. Imidlertid har det blitt satt spørsmålstegn ved dette og blant andre har Share (1996) diskutert om forskjellene mellom de to gruppene er markante, og om det egentlig er mulig å skille dem så tydelig som det tidligere har blitt gjort. Det er også uenighet om definisjonene på dysleksi i forskningsfeltet, og det er ikke klare skiller mellom dysleksi og generelle lesevansker. Det gjør at mange av de samme symptomene viser seg i begge termene. (Helland, 2012).

2.4.5 Miljøfaktorer

For å forstå hvorfor noen barn får alvorlige lesevansker må en se det fra både et kognitivt og biologisk perspektiv. I tillegg er kulturelle, sosiale og undervisningsmessige faktorer av kritisk betydning (Høien & Lundberg, 2012). Den formelle undervisningen i lesing gis av skolen, men alle miljø rundt barnet gir barnet erfaringer som læringen må bygges på (Gabrielsen, 2013). Samspillet mellom foreldre og barn er den første, nærmeste og viktigste påvirkning på barns språkutvikling (Bornstein, 1985).

Det viser seg at det er en positiv sammenheng mellom foreldrenes bruk av skriftspråkpraksiser og barns senere språk og skriftspråkpraksiser (McCardle, Scarborough, & Catts, 2001). Ved skolestart kan gruppen av barn med et høyt ordforråd ha inntil fire ganger så stort ordforråd som gruppen av barn med lavest ordforråd (Lyster, Horn, & Rygvold, 2010). Denne forskjellen er miljøbestemt og ikke genetisk bestemt (Lyster, 2012). Det sies også at ordforrådet har innvirkning på fonologiske ferdigheter, og for elever med dysleksi er dette viktig med tanke på utviklingen av den fonologiske bevisstheten (Lyster, 2012). Forskning har vist seg at barns ordforråd i førskolealder korrelerer positivt med senere leseutvikling (Hagtvet et al., 2011).

Undervisningsforhold kan også virke inn på utvikling av lesevansker. Dersom eleven ofte skifter skole kan det føre til at eleven blir utsatt for ulike metoder i leseopplæringen uten å få tak i en sikker måte å avkode på. Hyppig skifte av lærer kan virke på samme måte og resultatet kan være at eleven blir usikker i avkodningen slik at en blir preget av mye gjetting (Høien & Lundberg, 2012). I tillegg har det vist seg at lærerens «undervisningsvaner» kan øke antall lesevansker i en klasse. Dette kan blant annet være at læreren bruker for vanskelig materiell, ha for rask progresjon eller overser vaner i elevens leseatferd helt til de har grodd fast (Høien & Lundberg, 2012).

2.5 Hvordan identifisere elever i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker?

Whitehurst and Lonigan (1998) sier at utvikling av leseferdighet forstås som et fenomen som starter tidlig i livet, enn et fenomen som starter når barnet begynner på skolen. Dette perspektivet vil gi gyldighet til å studere ferdigheter og kunnskap i førskolealder som kan predikere leseferdigheter i skolen før formell opplæring. I 1. klasse er det størst fokus på avkodingsferdigheten i lesing. «The simple view of reading» er utgangspunktet for studien min og fører til at jeg velger å gå nærmere inn på faktorer som predikerer avkodingsvansker. Det vil også bli sett på forståelsesvansker og generelle lærevansker knyttet til lesing.

2.5.1 Faktorer som predikerer vansker med avkoding

Tidligere forskning har vist at både fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og hurtig benevning (RAN) predikerer senere lesevansker. Vi vet også at elever som har nære familiemedlemmer med dysleksi har en økt risiko for å utvikle lesevansker (Furnes & Samuelsson, 2010; Helland, Plante, et al., 2011; Puolakanaho et al., 2007). I forhold til teori om dysleksi kan fonologisk bevissthet og RAN knyttes til en kognitiv tilnærming til dysleksi og forekomst av lesevansker i familien knyttes til en biologisk tilnærming til dysleksi. Bokstavkunnskap kan i starten av 1. klasse handle mye om hvilket miljø eleven har vært en del av.

2.5.1.1 Fonologisk bevissthet

Fonologisk bevissthet omtales som barnets evne til å bli bevisst språkets lydstruktur, og evnen til å kunne manipulere denne strukturen (Lyster, 2012). Andre forskere har definert fonologisk bevissthet som bevisst adgang til det talte språket og å kunne manipulere disse lydene (McBride – Chang, 1995 i Helland, 2012).

Barns tidlige oppmerksomhet på de enkelte språklydene hører til blant de sterkeste og best undersøkte indikatorer for hvordan det går med barns senere leseutvikling (Scarborough, 1998). Forskning har vist at det er sammenhenger mellom språklige ferdigheter i tidlig alder og lesing ved skolestart. Bryant (1998) viser til barns evne til å huske rim og regler ved 3,5-årsalder, rime selv ved 4,5 års-alder og ved 5-årsalder barnets evne til å legge merke til enkeltlyder i ord. Alle disse ferdighetene er av fonologisk art. Det handler også om å forstå at språket har både en innholdsside og formside, og kunne veksle mellom disse to perspektivene (Kulbrandstad, 2013). Det bygger på generell kompetanse i det aktuelle språket.

Å være fonemisk bevisst gir tilgang til å lære det alfabetiske systemet, og det alfabetiske systemet er en forutsetning for å kunne utvikle gode leseferdigheter (Byrne, 2005; Ehri, 2004; Van Orden & Kloss, 2005). Å få fram fonemene i et ord handler om å gradvis forstå, oppdage og bli bevisst lydene (Høien & Lundberg, 2012). Det er ikke opplagt at barnet som skal lære seg å lese forstår at ordet «sol» består av tre ulike segmenter. En undersøkelse utført av Lundberg, Frost, and Petersen (1988) viser at elever med dysleksi har betydelig dårligere fonologisk bevissthet enn normalleseren i slutten av førskoletiden og begynnelsen av skoletiden. Hulme og Snowling (2009) hevder at et barn som har en persistent fonologisk vanske når de starter leseinnlæringen vil få et problem som står i forhold til hvor alvorlig den fonologiske vansken er.

I ordavkodingsmodellen til Høien og Lundberg (2012) forutsetter den fonologiske omkodingsprosessen at leseren har tilegnet seg sikker kunnskap om forbindelsen mellom grafemene og fonemene (McGuinnes 2004b her sitert i Høien og Lundberg, 2012). Et barn som er i risiko for å utvikle lesevansker vil ifølge flere dysleksidefinisjonen ha vansker med fonologiske ferdigheter. Å tidlig kunne identifisere vanskene som vansker med fonologisk bevissthet kan gjennom tiltak forebygge eller minske lesevansker (Fletcher, 2007; Helland, Tjus, et al., 2011). Videre har det vist seg i senere tids forskning, at fonologisk bevissthet i førskolealder er signifikante prediktorer på lese- og skrivevansker i 1. og 2. klasse (Furnes & Samuelsson, 2010).

2.5.1.2 Rapid Automated Naming (RAN)

Rapid automated naming handler om hvor raskt og lett et barn kan gjenkalle fonologisk informasjon som er lagret i lang- tids minne. Ferdigheten rask benevnning er sammensatt av faktorer som oppmerksomhet, persepsjon, begrepsdanning, minne, fonologi, semantikk og motorikk (Helland, 2012). RAN er relatert til prosesser i lesing fordi den samme prosessen er

aktiv når en under lesing hurtig henter fram fonemer som er lagret i langtidsminnet. Studier har vist at jo raskere et barn klarer å navngi objekt, dess bedre mulighet har en for å bli en god leser senere (Shaywitz, 2005). Furnes and Samuelsson (2010) finner i sin forskning at RAN er en av de sterkeste predikatorene til å predikere lese- og skrivevansker. Det er også gjort funn i Finland som også viser at RAN er en av de mest avgjørende faktorene for å få problem med lesing (Puolakanaho et al., 2007). RAN og fonologisk korttidsminne kalles også implisitt fonologisk prosessering, og viser at RAN er relatert til en fonologisk vanske.

2.5.1.3 Bokstavkunnskap

Flere undersøkelser viser at bokstavkunnskap i førskolealder predikerer hvordan det går i den første leseutvikling (Elbro & Scarborough, 2004a). Finske forskere har undersøkt bokstavkunnskap i førskolealder og fant at bokstavkunnskap ved 4,5 år var en sterk predikator for senere lesevansker (Puolakanaho et al., 2007). Sammenhengen mellom utvikling av fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap handler om at det å lære flere bokstaver fremmer fonologisk bevissthet samtidig som fonologisk bevissthet fremmer utvikling av bokstavkunnskap og kunnskap om leseferdigheter (Burgess & Lonigan, 1998; Jong & Leij, 1999; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000).

Allerede i barnehagen er det fokus på bokstaver og skriving. «Utforskende skriving» er innarbeidet i barnehagens rammeplan og skal hjelpe og oppmuntre barn til å skrive tidlig. Det viser seg at barn som mestrer bokstavene før skolestart kan ha et fortrinn i leseopplæringen (Stangeland & Færevaa, 2014).

Barn som i førskolealder ikke husker bokstavens navn, strever med å skrive sitt eget navn, samt ikke liker å leke eller skrive bokstaver er barn man bør være oppmerksomme på, fordi de strever mer enn forventet ut fra barnets utviklingsnivå for øvrig (Espenakk, 2011). Ser man på ordavkodingsmodellen til Høien and Lundberg (2012) er bokstavkunnskap den første av elementene som skal gjenkjennes både for ortografisk og fonologisk strategi. God bokstavkunnskap gir dermed tilgang til de øvrige elementene for å kunne lese et ord. Uten god bokstavkunnskap kan leseprosessen stoppe opp, eller ta svært lang tid.

I engelsktalende land er førskolebarns kunnskap om bokstaver det som best predikerer vansker med leseferdigheter. I Norge har vi ikke tradisjon for å ha bokstavinnlæring i førskolen, og har derfor en senere start på den formelle instruksjonen av bokstaver.

Bokstavkunnskap i førskolealder er derfor ikke en like god predikator for lese- og skrivevansker i Norge som i enkelte andre land (Samuelsson et al., 2005).

2.5.1.4 Arv

Som tidligere beskrevet har det i lang tid vært en forestilling om at lese- og skrivevansker har en arvelig komponent (Hinshelwood, 1895), og er en av de ulike tilnærmingene til dysleksi. Tidlige undersøkelser av familier med lese- og skrivevansker viste at det var flere som hadde denne vansken gjennom generasjoner. Den arvelige komponenten kunne ikke slås fast med bare observasjon, men senere forskning har underbygget disse tidlige resultatene.

Pennington og Smith (1986 i Høien og Lundberg, 2012) finner at det er en genetisk disposisjon som arves, dersom foreldre har dysleksi viser 40 % av guttene og 18 % av jentene dysleksi. Vet en noe om foreldrenes leseutvikling kan det være med og predikere barn som står i fare for å utvikle lesevansker før skolestart. Lærerens kunnskap om disponering for dysleksi eller lese- og skrivevansker kan bidra til at elevene tidligere får mer støtte og tilrettelegging for å bli gode lesere (Stangeland & Færevaa, 2014).

En longitudinell studie gjort av Helland, Plante, et al. (2011) viste at et spørreskjema utført i førskolealder i stor grad kunne predikere hvem som hadde risikofaktorer for dyslektiske vansker. Prosjektet fulgte en gruppe barn fra de var 5 til 12 år gamle og målet med studien var å finne tidlige risikofaktorer for utvikling av dysleksi og metoder for tidlig intervensjon. Hovedfunnene i studien viste at resultatene fra spørreskjemaet, utført av foresatte og førskolelærere da barnet var fem år, viste seg å gi en god indikasjon på hvem som hadde utviklet dysleksi ved 11-årsalderen. Utformingen av spørreskjemaet RI5 (Helland, Plante, et al., 2011) baserer seg på prinsippet om at dysleksi har flere årsaksfaktorer. Spørreskjemaet har blant annet spørsmål fra biologisk nivå der arv er et tema i tillegg til kognitiv og symptomatisk nivå, kombinert med opplysninger om miljø.

2.5.2 Leseforståelsesvansker

Vansker med leseforståelsen defineres gjerne som vansker med å forstå det man leser, samtidig som ordavkodingen er adekvat for alderen (Lyster, 2012). En leseforståelsesvanske kan, som tidligere nevnt være sekundærvanske for elever med dysleksi fordi dårlig avkoding og lav lesefart påvirker leseforståelsen. Faktorer som kan forklare variasjoner i leseforståelsesvansker er vokabular, oppmerksomhet, deltakelse, Sosioemosjonelle vansker og motivasjon. Leseforståelsesvanske kan være primærvanske for enkelte elever og er da ofte

knyttet til dårlig vokabular (Lyster, 2012). Aller først vil jeg si litt om språkvansker som kan føre til lese- og skrivevansker både i forhold til avkoding og språkforståelse. Deretter sier jeg litt om vokabular og flerspråklige elever for så å si litt om andre faktorer som påvirker læring.

Språk og lesevansker har en forbindelse, og Helland (2012) sier at 70 % av barn som har språkvansker i førskolealder får konstatert dyslektiske vansker i forbindelse med lese- og skriveopplæring. Språkvansker forekommer som primærvanske som innbefatter vansker med språk, tale og stemmevansker, og spesifikke språkvansker brukes om barn som har avvikende språkutvikling i førskolealder. Spesifikke språkvansker er sammensatt og skiller mellom språklig produksjon (ekspressive vansker) og vansker med forståelse (impressive vansker) eller både impressive og ekspressive vansker (Helland, 2012).

Undersøkelser har vist at barn som hadde vansker med leseinnlæringen ved skolestart, brukte kortere setninger da de var 1,5 år og 2,5 år og hadde mindre vokabular ved toårsalderen enn de med normal leseutvikling. Språkvansker innebærer ofte et dårlig vokabular som kan føre til at eleven får problemer med språket. Eleven mister fort oppmerksomhet når læreren leser høyt, og kan bli tilbaketrukket, dagdrømme eller vise aggressiv atferd (Stangeland & Færevaa, 2014). Språkvansker er imidlertid sammensatt og denne sammensetningen kan variere fra person til person. Det er viktig finne brikkene i puslespillet som gjør at barnet strever. Først da kan en få et grunnlag for å vurdere hvilke treningsmåter og tiltak som skal iverksettes for hver enkelt av dem (Helland, 2012).

2.5.2.1. Vokabular

Et godt utviklet vokabular har lenge vært en viktig del av leseopplæringen for å forstå innhold i tekst. The National Reading Panel (2000) sier blant annet at forutsetningen for å oppnå både språkforståelse og god leseforståelse er avhengig av et godt ordforråd. Videre viser det seg at gruppen av barn som ved skolestart har et godt utviklet ordforråd kan ha inntil fire ganger så stort ordforråd som gruppen av barn med det laveste ordforråd ved skolestart (Lyster, 2012). Forskning viser at denne forskjellen bare øker gjennom hele skoletiden (Biemiller, 2005). Denne forskjellen er miljøbestemt og ikke genetisk bestemt, noe som tilsier at det er store muligheter for å påvirke utviklingen gjennom å skape et godt miljø for vokabularutvikling (Lyster, 2012). I tillegg har forskning vist at ordforrådet ved skolestart forklarte så mye som 30 prosent av variansen i elevens leseferdighet i 10. klasse (Cunningham & Stanovich, 1997).

Et godt ordforråd gir tilgang til teksten og forståelse av innhold. Å forstå nye ord er også avhengig av et allerede godt ordforråd fordi det fordrer at leseren forstår så mye av teksten at det nye ordet får et innhold, eller at leseren forstår deler av det nye ordet og kan trekke slutning på den bakgrunnen (Lyster, 2012).

Ikke bare leseforståelsen, men også ordavkodingen kan påvirkes av den mengden ord en elev forstår (Oulette, 2006 i Lyster, 2012). Det er derfor viktig at en elev forstår de ordene de møter i den første lese- og skriveopplæringen. Los, molo og sal er lette ord å lese, men vanskelige å forstå i dagens kontekst. En bør kanskje vurdere om de nevnte ordene kanskje ikke bør brukes når barnet skal lære «å knekke lesekode»?

2.5.2.2 Spesielle utfordringer knyttet til å identifisere flerspråklige elever i faresonen

Flerspråklige elever referer til barn som har foreldre med et annet morsmål enn norsk, eller hvor bare den ene av foreldrene har norsk som morsmål (Wagner, 2008). Forskning har vist at flerspråklige barn ofte har et mindre utviklet ordforråd på andrespråket, og dette kan etter hvert begrense leseforståelse (Bialystok, 2009). Resultatene fra PIRLS 2011 viser at avstanden i leseferdighetsskårer mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever er blitt noe mindre de siste 10 årene, Det er til tross for dette ennå er grunn til å være ekstra oppmerksom på denne gruppen (E. Gabrielsen, 2013). For å få mulighet til å lære et språk er gode leseferdigheter viktige, og svake resultater for denne gruppen kan gi ringvirkninger for den skolefaglige læringen generelt (Wagner, 2008).

Som tidligere nevnt er ordforråd den enkeltfaktoren som korrelerer høyest med barns senere leseforståelse (Biemiller, 2005). I den første leseopplæringen dreier seg i hovedsak om avkoding, men forståelse er også en viktig del av den. Å motivere et barn til å lære avkoding på et språk det ikke forstår, kan være vanskelig. Å ikke forstå ordet en skal avkode viser seg gir mindre mulighet til å se sammenhengen mellom avkoding og meningsfortolkning (Aukrust & Rydland, 2007).

Forskning har vist at flerspråklige lesere med et stort vokabular på andrespråket har god leseforståelse, mens de flerspråklige med lite vokabular ble mer hemmet i sin lesing enn enspråklige lesere med et lite vokabular (Droop & Verhoeven, 2003) . Dette kan henge sammen med at den enspråklige eleven i større grad benytter seg av forkunnskap om temaet for å forstå teksten. En kan tenke seg at dette også gjør seg gjeldende når læreren leser høyt i klasserommet. Høytlesing uten dialog og arbeid med vokabular, støtte og stillasbygging kan

føre til at forskjeller i ordforråd øker innad i elevgruppa (Blachowicz & Fisher, 2011). Å kunne det før-faglige ordforrådet, som er ord som inngår i dagligtalen, er en forutsetning for å kunne forstå fagspesifikke emner. De dagligdagse ordene blir ofte ikke forklart av lærer, fordi en ofte tar forgitt at forståelsen er tilstede. Den flerspråklige eleven kan da få problemer med forståelsen selv om de kjenner ordet på morsmålet (Alver og Selj, 2008 her gjengitt i Frost, 2009).

Dysleksi forekommer i like stor grad hos flerspråklige som hos enspråklige (Lesaux & Geva, 2006), men det kan være vanskelig å skille mellom svake leseferdigheter som følge av dårlig norskspråklige ferdigheter og spesifikke lesevansker. Det har vist seg at mange i denne gruppa har vært feildiagnostiserte og at diagnosen ofte skjer seint i skoleløpet (Pihl, 2005).

2.5.3 Andre faktorer som påvirker læring

Oppmerksomhetsvansker og motivasjon kan også relateres til vansker med lesing, skriving, læring og sosial fungering (Stangeland & Færevaa, 2014). Oppmerksomhetsvansker og konsentrasjonsproblemer er kanskje det kontaktlæreren i 1. klasse er oppmerksom på først, dette fordi det er synlig og forstyrrende. Eleven klarer ikke å følge med på undervisningen, og trenger mye hjelp og støtte i innlæringen. Leselæring krever at eleven er oppmerksom og evner å konsentrere seg over tid. Elever som har vansker på det område kan utvikle lese- og skrivevansker. I denne delen vil jeg gå nærmere inn på vansker med konsentrasjon, selvregulering, Sosioemosjonelle vansker og motivasjon. Dette defineres også som generelle faktorer som kan påvirke lesing.

2.5.3.1 Oppmerksomhet

Vansker med oppmerksomheten kan defineres som vedvarende manglende evne til å styre og regulere sin egen oppmerksomhet mens man utfører en oppgave. Vanskene kan være forårsaket av genetiske, nevrologiske eller miljømessige forhold (Stangeland & Færevaa, 2014). Å ha vansker med konsentrasjonen og oppmerksomhet og sosiale og emosjonelle vansker kan også bli kalt en atferdsvanske (Knivsberg & Dahle, 2010).

Atferdsvansker i førskolealder eller ved skolestart har i noen studier predikert senere lese- og skrivevansker. Dette fordi urolige og ukonsentrerte barn følger lite med på undervisningen og får mindre hjelp fra læreren. Barnet kommer inn i et lite hensiktsmessig mønster og tilegner seg færre skolefaglige erfaringer enn sine medelever (Jorm, Share, Matthews, & Maclean, 1986).

Selvregulering i småbarnsalderen kan ha innvirkning på tilegnelse av ferdigheter knyttet til lesing før skolestart. Disse ferdighetene blir også kalt emergent literacy (Stangeland & Færevaa, 2014). Emergent literacy er knyttet til kunnskaper og ferdigheter barnet har før de har lært seg å lese og skrive (Whitehurst & Lonigan, 1998), og for barn med oppmerksomhetsvansker kan selvregulering være en faktor som fører til at ferdigheter som danner grunnlaget for at lesing ikke blir tilegnet. Barn som blir fort avledet og skifter aktivitet kan få mindre anledning til å delta i observasjonslæring og deltakelse i aktiviteter som er knyttet til ord, begrepskunnskap og fonologiske ferdigheter. Dette er ferdigheter som kan virke inn på avkodingsferdigheter og forståelse i begynneropplæringen (Stangeland & Færevaa, 2014).

Sosioemosjonelle vansker kan også føre til oppmerksomhetsvansker og lesevansker, dette fordi et barn med høyt stressnivå har vanskelig for å konsentrere seg, og stress blokkerer for læring (Stangeland & Færevaa, 2014). Barn som lever under utrygge hjemmeforhold, har opplevd traumer, omsorgssvikt, skilsmisse, krig, overgrep og mobbing er barn som har risiko for å utvikle Sosioemosjonelle vansker (ibid)

Skolestarten kan for mange barn være en utfordring i forhold til at skolen forventer en større grad av konformitet og selvregulering. Å være rastløs, hyperaktiv, impulsiv og ha vedvarende sviktende oppmerksomhet som «dagdrømming» og hyperverbalitet kan indikere oppmerksomhetsvanske og dette vil fort bli lagt merke til i skolestarten av både lærer og medelever. Det er lett for barnet å få stempel som «bråkete» og urolig, (Stangeland & Færevaa, 2014).

2.5.3.2 Motivasjon

Motivasjon sies å være nøkkelen til suksess. For elever som har erfart å ikke mestre en oppgave, vil sjansen for å ikke ønske å prøve igjen stor. Eleven som derimot opplever mestring og lykkes i situasjonen vil mest sannsynlighet prøve igjen. Stanovich (1986) har kalt dette for Matteus-effekten. Betegnelsen referer til at gode lesere blir bedre, og svake lesere dårligere. Dette fordi elever som mestrer lesing, motiveres til å lese, får mestringsopplevelser og utvikler kognitive ferdigheter som vokabular. Dette fører til forbedrete leseferdigheter. For elever med lesevansker er effekten motsatt. Tidlig nederlag i lesing fører til at motivasjonen synker, og eleven vil unngå å lese. Lærere og foreldre rundt eleven kan også bidra til å skape lavere forventninger om elevens prestasjoner. Dette kan naturlig nok, føre til at lesing er en lite motiverende oppgave og leseferdighetene kan forverres (Stanovich, 2008).

Å være motivert til å lære noe, og til å gjøre en innsats er knyttet til de erfaringer individet har fra tidligere mestring (Bandura, 1986). Motivasjon og mestring henger tett sammen og det å ha forventninger om å klare en oppgave fører til motivasjon til å gjøre oppgaven. Lyster (2012) hevder at barn som strever og er i en risikogruppe for å utvikle vansker, kan miste troen på seg selv og motivasjon for å lære.

Lyster (2012) påpeker at en rekke studier har vist at barn med ulike lærevansker eller utfordringer er i en risikogruppe med hensyn til selvbilde og motivasjon for læring. Faktorer som lav motivasjon for lesing og lave forventninger blir trolig iverksatt ganske raskt når barnet opplever at det har vansker med å tilegne seg leseferdigheter, eller at andre opplever at barnet strever. Eleven havner i en negativ spiral der lite trening gir lav motivasjon og lave forventninger fra lærer (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Å få hjelp før eleven opplever vansker og lav motivasjon er derfor spesielt viktig. Studier har vist at barn tidlig i utdanningsløpet har stor tiltro til at de ved hjelp av innsats kan oppnå resultater. Når barna blir eldre er denne tiltroen til innsats redusert og eleven tror ikke han er i stand til å forbedre prestasjonene sine, og unngår dermed å lese og skrive (Guthrie 2007).

Lyster (2012) sier at utfordringene må tilpasses det eleven kan mestre, og at eleven må få oppgaver der det gis mulighet til å lykkes. Det må tilrettelegges for repeterte øvelser som videre gir motivasjon til å øve. I en studie av finske barn som brukte dataprogrammet GraphoGames rapporteres det om god effekt på leseferdigheter hos barn med lesevansker. Motivasjonsaspektet er også en del av effekten i programmet. Barnet har en mulighet til å lære å lese på en morsom måte, noe som trolig fører til mer vilje til å øve på lesing (Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen, & Lyytinen, 2011). På denne måten kan en god spiral for leseutvikling bli opprettet igjen.

Læreren har en viktig rolle i elevens læring og leseutvikling. Læreren skal undervise, tenke over hvordan eleven jobber, og hva de kan streve med. Læreren må vurdere hvordan en best skal legge til rette undervisningen for at elevene skal oppnå læring, og må reflektere over og begrunne sine handlinger. Jeg vil i det neste kapittelet si noe om hvilke mulige og ulike vurderinger læreren kan ha av elevene i starten av 1. trinn. Videre vil jeg omtale informasjon lærere kan få fra foreldre, barnehage og PPT når hun vurderer hvorvidt et barn kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

Læreren blir vanligvis ikke spurt om hvem de kan tenke seg kan komme til å stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker så tidlig i utdanningsløpet. Imidlertid tenker jeg at læreren

kontinuerlig vurderer elevene sine og reflekterer over observasjonene sine, selv om dette muligens ikke blir uttalt.

2.6 Hva baserer læreren den tidlige vurderingen av lesevaner på?

Det er flere forhold som spiller inn i den tidlige vurderingen læreren gjør av barn som kan stå i faresonen for å utvikle lese- og skrivevaner. Lærers egen erfaring og bakgrunn kan ha stor betydning for vurderingen. Det kan også være et bakteppe for hvordan informasjon fra andre instanser som barnehage, foreldre og PPT oppfattes og vurderes.

For tidlig å kunne identifisere elever som strever med lesing brukes obligatoriske kartleggingsprøver utviklet av lesesenteret ved Universitet i Stavanger på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Kartleggingen er dermed også en del av samfunnsmandatet til læreren, og målet er å gi best mulig tilpasset opplæring. Kartleggingsprøver og nasjonale prøver er del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnskoleopplæringen (NKVS), og kartleggingsprøvene for 1. klasse er knyttet opp mot kompetansemål på 2. trinn (E. Gabrielsen & G. R. Solheim, 2013).

Kartleggingen skjer i april måned, åtte måneder etter skolestart i første klasse. Mange lærere sier at de er fornøyde med kartleggingen og har stort utbytte av den. De mener også at det raskt settes i gang tiltak når vansker oppdages (Allerup, Kovač, Kvåle, Langfeldt, & Skov, 2009). Imidlertid skjer denne kartleggingen på slutten av skoleåret og mange av elevene som strever kan allerede ha utviklet lav motivasjon og lav selvfølelse i forhold til lesing.

2.6.1 Lærers utdanning og erfaring

Lærere har en relativt lang utdanning som fører til ekspertkunnskap. Imidlertid mener Gabrielsen og Gabrielsen (2013) at det kan være grunn til å bekymre seg om hvorvidt lærerstudiets kvalifisering til den viktige leseopplæringen er god nok. Emnene grunnleggende leseopplæring og lese- og skrivevaner har siden ny rammeplan i 1980 blitt ivaretatt svært ulikt ved landets lærerskoler (Dahle og Gabrielsen, 2001 gjengitt i Gabrielsen og Gabrielsen, 2013). Ifølge forfatterne førte heller ikke utvidelsen til 4-årig utdanning i 1992, til tilstrekkelig kompetanse for å ha ansvar for leseopplæringen. De svake resultatene fra tidligere omtalte internasjonale undersøkelser av 15 åringeres grunnleggende leseferdigheter (PIRLS og PISA) førte til opprettelsen av studieenheten grunnleggende lese-, og skrive- og matematikkopplæring (GLSM) i 2003. Denne studieenheten var obligatorisk for alle lærerstudenter. Allmennlærerutdanningen ble fra 2010 erstattet av to

grunnskolelærerutdanninger (1.-7. trinn og 5. – 10 trinn) og ansvaret for leseopplæringen er nå lagt til norskfaget i 1.-7.-utdanningen (Gabrielsen, 2014)

Førskolelærerne fikk innpass i skolen i 1997 og det ble stilt spørsmålsteget ved førskolelærerens kompetanse innen leseopplæring, da det ikke inngikk i fagplanen til den 3-årige førskolelærerutdanningen. Etter hvert ble det vanlig for mange førskolelærere å ta videreutdanning i småskolepedagogiske emner, også kalt PAPS.

Det har blitt satset mye på etterutdanning av lærere innenfor området leseopplæring det siste tiåret (E. Gabrielsen & Gabrielsen, 2013). Fra 2010 har *kompetanse for kvalitet* vært et videreutdanningstilbud for lærere som ønsker å kvalifisere seg for å ivareta LK06 sin forventning om lesing i alle fag (Lesing 1 og Lesing 2) (E. Gabrielsen & Gabrielsen, 2013). I masterstudien til Husveg (2014) kom det fram at de fleste av lærerne i undersøkelsen har videreutdanning i relevante fag i forbindelse med at de underviser i begynneropplæring. Det kan dermed se ut til at vi har mange lærere i 1. klasse relativt god faglig kompetanse.

I videreutdanningen kan det tenkes at teori inngår som en del av utdanningen, og at en vekselvirkning mellom teori og praksis vil foregå i undervisningen til læreren. Teori er redskaper som vi for eksempel bruker for å oppdage forholdene i lesing og skriving, og det finnes flere teorier for samme fenomen (Wagner, 2008). Fordelen med flere teorier om samme emne er at det kan gjøre læreren i stand til å ta et aktivt valg i forhold til opplæring og forkaste de teorier som ikke er tjenlige og sammenholde dette med praksiserfaring. Evnen til å teoretisere kan gjøre en lærer dyktigere til å identifisere, begrunne, forstå og ikke minst, forandre egne tanke, og handlingsmønster knyttet til profesjonsutøvelsen (Ertsås & Irgens, 2012).

St. meld.nr 11 (2008-2009) understrekes og framheves også betydningen av å vitenskapliggjøre profesjonell lærervirksomhet. Det står i kontrast til St.meld.nr. 31 som sier at læreren er den profesjonsutdannede som i minst omfang tar i bruk forskningsbasert kunnskap. Jensen (2008) finner at lærerne er den gruppen som viser mindre interesse for forskningsbasert kunnskap innenfor egen profesjon. Videre vil jeg si litt om lærerprofesjon og læreres bruk av teori.

2.6.2 Lærerens profesjonelle skjønn og teoriens betydning

Profesjon forstås som en type yrkesmessig organisering av arbeid og et profesjonelt arbeid beskrives ofte som skjønnbasert (Molander & Terum, 2008). Gjennom sin yrkesutdannelse

har læreren tilegnet seg ekspertkunnskaper om for eksempel hvordan elever utvikler lese- og skriveferdigheter. I tillegg forventes det at den profesjonelle læreren bruker disse kunnskapene i kombinasjon skjønn, fordi læreryrket kjennetegnes av at det ikke er noen faste standarder for hvordan yrket skal utøves. Læreren må kontinuerlig stille seg selv spørsmål om hva god lese- og skriveundervisning er, følge med på hva eleven presterer, både faglig og sosialt, og legge til rette for tilpasset undervisning.

Når barn begynner på skolen kan de være på svært ulike stadier i leseutviklingen. Noen kan allerede lese med god sikkerhet og flyt, andre kan knapt skrive sitt eget navn og kjenner få bokstaver. Læreren foretar en usystematisk og uformell observasjon fra første møtet med eleven og legger merke til elevens prestasjoner, utvikling og sosial fungering (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Denne kunnskapen læreren får om eleven er ofte ikke uttalt, og kan også beskrives som taus (Polanyi, 2009). Taus kunnskap kan være kunnskap og kompetanse vi innehar, men som ikke har blitt satt ord på og som nærmest har blitt en del av oss. Pedagogisk skjønn har også blitt brukt om dette fenomenet (Schømer, 2014).

For å kunne fatte beslutninger om konkrete tilfeller må læreren bruke dømmekraft altså skjønn. Skjønn er resonneringen om hva som bør gjøres i enkelttilfeller (Molander & Terum, 2008). For å få profesjonsstatus forutsetter det en standardisert og overførbar kunnskap og en ubestemt i kunnskapsanvendelsen. Lærerutdanning og yrke er i stor grad preget av å være allemannseie, alle mener å vite hva lærerarbeidet er, og hva en lærer skal kunne. Det kan være derfor vanskelig å legitimere profesjonen fordi holdepunktene er svake når en utøver skjønn og vitenskapelige og dagliglivskunnskap må brukes når en skal begrunne situasjonsbeskrivelser (Molander & Terum, 2008).

Samfunnet må ha tillit til at lærerne bruker profesjonelt skjønn på en etisk forsvarlig måte, og det innebærer en åpenhet rundt de valg en tar. Utøvelse av skjønn innebærer at vi tar valg, både faglige og pedagogiske. Gjennom å ha fokus på profesjonsetikk løfter en fram legitime avveininger og begrunnelse for de valg en gjør (Utdanningsforbundet, 2012). Bruk av skjønn innebærer også at det samme tilfellet blir bedømt ulikt på ulike tidspunkt og steder og av ulike personer, selv om ingenting ved saken har forandret seg (Molander & Terum, 2008). I denne sammenheng vil det si at læreren utøver profesjonelt skjønn når hun skal avgjøre om en elev står i fare for å utvikle lesevansker. Dette kan føre til ulik skjønnsvurdering, og ikke en formalisert vurdering som ved bruk av et kartleggingsverktøy.

Grimen (2008) sier at profesjonelle valg gjøres ut fra et profesjonelt skjønn. Det er bygget på fagpersonenes spesifikke kunnskaper og grunnleggende verdier i samfunnsoppdraget. Det er samfunnsmandatet og i dette tilfellet- elevens behov og utvikling som er utgangspunkt for det profesjonelle valg. Dette er uttalt i St. meld nr. 18 (2010-2011), som sier at lærere skal kunne oppdage og legge til rette for undervisning av barn som strever. Da må læreren ha kunnskap om hva en skal legge merke til, og hvorfor det er viktig å følge med på barn som kan komme til å streve med lesing og skriving (Stangeland & Færevaa, 2014). I tillegg sier opplæringsloven at lærere er forpliktet til å følge med på elevens utvikling, og eventuelt melde fra om behov for spesialundervisning (Opplæringslova, 2014). Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) beskriver at lærerens metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Med bakgrunn i lærernes kunnskaper og erfaring skal læreren ta spesifikke og skjønnsmessige avgjørelser. I denne studien innebærer det at læreren reflekterer skriftlig over hvorfor de tror en elev står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

Ertsås og Irgens (2012) mener at lærerens profesjonelle yrkesutøvelse er knyttet til å ta i bruk forskningsbasert kunnskap. Det vil si at læreren må være bevisst teoriens rolle i sin egen praksis. Det er ikke motsetninger mellom begrepene teori og praksis, men de er gjensidig avhengig av hverandre. Utgangspunktet er at all praksis er teoriladet (Weniger, her sitert i Ertsås og Irgens, 2012). Weniger har gradert forholdet mellom teori og praksis. *Teori av første grad*. (T1) er en type «skjult» teori, den er uartikulert og gjør seg gjeldende hos praktiserende. Den kommer til syne gjennom lærerens handling. *Teori av andre grad* (T2) omhandler lærerens bevisste og eksplisitte teori, det er den forståelsen læreren har av egen praksis. Den kan komme til syne uttrykt gjennom den teorien læreren kan formulere i egne læresetninger og utsagn knyttet til praksis. *Teori av tredje grad* (T3) er «teoretikerens teori» med metateoretisk og refleksiv funksjon, det vil si at læreren kan bruke teori til å analysere praksis. T3 skiller seg fra T2 og T1 ved at T3 er mer kontekstuavhengig og ikke bare basert på lærerens primær- og sekundärerfaringer. T3 innebærer teorier relatert til lærerprofesjonen, som for eksempel pedagogisk teori. Det kan også innebære ulike styringsdokumenter (Ertsås & Irgens, 2012).

Ertsås og Irgens hevder videre at profesjonell yrkesutøvelse krever evne til teoretisering og at erfaring-T1 formuleres til T2 der en uttrykker teori om egen praksis. Ved å trekke inn T3, nivået med sterkere teori, kan læreren unngå at kunnskapsutvikling blir begrenset til egne og lokale erfaringer.

I forbindelse med denne studien skal lærere svare på et spørreskjema der lærerne skal reflektere og vise kunnskap om lesevaner. Lærerne kan bruke alle nivå av teori, det vil si teori innhyllt i praksis T1, artikulert teori T2 og en refleksiv analytisk T3. Lærerne oppdager eleven, formulere hvorfor de er bekymret, analysere og reflektere over valget ved hjelp av erfaring, pedagogisk teori eller styringsdokumenter. T3 er for læreren generell profesjonskunnskap som ikke er utledet fra, og begrenset av den lokale konteksten. Å problematisere sine egne antagelser, vurdere om antagelsene holder og overveie om en skal handle annerledes, innebærer kritisk refleksjon. Det er ikke nok å vise til at en som lærer har erfart eller vise til at andre har erfart det samme (Ertsås & Irgens, 2012).

Tidlig innsats handler om at elevene raskt blir identifisert, og at det settes i gang tiltak snarest før vanskene eskalerer (Grøgaard et al., 2004). Å undersøke hvilke faktorer læreren legger til grunn for å vurdere om en elev står i fare for å utvikle lese- og skrivevaner, samtidig med at forskningsbasert kartlegging gjør det samme kan legitimere både kartleggingen og lærerens utøvelse av profesjonelt skjønn. En undersøkelse av lærerens vurdering av hvem hun tenker kan stå i faresonen for å utvikle lesevaner, kan sette ord på både den tause og uttalte kunnskapen læreren innehar i det tidlige møtet med eleven. Det kan gi støtte til at lærere er profesjonelle yrkesutøvere med makt til å utøve skjønn. Det handler om «accountability» som er en type kontroll av yrkesutøvelsen, her i form av et kartleggingsverktøy basert på forskning om lesevaner, og «responsability» som er tillit til lærerens profesjonelle skjønn. Disse to trenger ikke å stå i motsetning til hverandre, men heller utfylle hverandre. Jeg vil nå se på hvem lærere kan få informasjon fra når de skal vurdere om en elev i starten av 1. trinn kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevaner.

2.6.3 Lærerens egne observasjoner, informasjon fra barnehage, foreldre og PPT/andre instanser

Husveg (2014) fant i sin studie at 85 prosent av lærerne i undersøkelsen mener de i over middels grad er trygg på at de har kompetanse til å oppdage om et barn har lesevaner på et tidlig tidspunkt. Man må gå ut ifra at lærerne gjør denne vurderingen basert på egne observasjoner, erfaring og kompetanse. Meld.St .20 (2012-2013) hevder at en dyktig lærer er helt avgjørende for å utvikle alle elevene.

Hvilke kriterier og pedagogisk skjønn læreren legger til grunn for å vurdere om en elev har vansker vet vi mindre om. En nyutdannet lærer vil kanskje i større grad benytte seg av teori fra utdannelsen, mens en erfaren lærer benytter seg av et større spekter av erfaring og

kunnskap. Profesjonsoptikken, altså måten læreren vurderer eleven på, kan kanskje speiles i teori, erfaring og kunnskap læreren innehar, og videre gjenspeile seg i måten læreren tolker informasjonen de får fra ulike hold.

Bjørnsrud (2012) fant at samarbeid med foreldre er sentralt for at læreren skal få kunnskap om den enkelte elev og legge et godt grunnlag for læring. St. meld.nr 31(2007-2008) framhever at alle foreldre må være trygge på at skolen hjelper hvert barn og at hvert barn allerede første skoleår. Mange skoler praktiserer en samtale med foreldre i starten av 1. trinn for å få informasjon om eleven. Imidlertid vet vi lite om hva disse møtene har av innhold og hvilken informasjon som blir gitt. Studier har vist at foresattes bekymring for barnets utvikling ofte er reell og like valide som kvalitativt gode kartleggingstester (Helland, 2012). Informasjon fra foreldre er altså svært verdifull i starten av 1. trinn, for å kunne sette i gang tidlig innsats raskt.

Barnehagen har gjennom det daglige pedagogiske arbeidet mulighet til å forebygge, i tillegg kan bruk av kartleggingsmateriale støtte pedagogenes vurdering . Kartleggingsverktøyet TRAS (Espenakk, 2011) viser språklige ferdigheter og kompetanse, Alle *med* (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen, & Waldeland, 2006) er kartlegging av både sosial kompetanse og språk. Disse kartleggingsverktøyene kan sammen gi informasjon om nåværende ståsted for barnet og hvilke tiltak som igangsettes (N. N. Gabrielsen & Oxborough, 2014). At læreren i skolen har kjennskap til disse kartleggingsverktøyene kan være med å sikre en god utvikling for barnet ved overgangen i skolen.

Overgangen fra barnehage til skole kan være en risiko, da barnet skal inn på en ny læringsarena (Buli-Holmberg, 2012), og det viser seg at en god kommunikasjon mellom skole, hjem og barnehage kan forebygge for senere vansker. For barn som er henvist til PPT i barnehagen blir det ofte arrangert overføringsmøter mellom barnehage, PPT og skole (N. N. Gabrielsen & Oxborough, 2014). For barn som ikke er meldt opp er det varierende praksis for hvordan informasjon blir overført. Det er de enkelte kommunene som har det overordnede ansvaret for god tilrettelegging av gode overgangsordninger mellom skole og barnehage. Den praktiske gjennomføringen ligger hos den enkelte skole og barnehage (Buli-Holmberg, 2012). Det kan dermed være store variasjoner av hvilke kartlegginger og observasjoner som overføres. Foreldre skal også godkjenne at informasjon overføres fra barnehage til skole (Buli-Holmberg, 2012), og en kan dersom dette ikke aktiveres, risikere at nødvendig

informasjon om barnets språklige og sosiale utvikling ikke når fram til kontaktlæreren på 1. trinn.

Husveg (2014) fant i sin undersøkelse at 11 prosent av lærerne mener de oppdager elever som strever med leseinnlæringen på 1. trinn allerede i starten av første termin. 75 % sier at de oppdager disse elevene i midten av første termin og 14 % i løpet av andre termin. Det kan altså se ut som at de aller fleste mener de oppdager elever som strever i løpet av de første seks måneder. Vente og se holdningen som har vært dominerende i norsk skole ser dermed ut til å være redusert, og det legges vekt på tidlig innsats og forebygging. De senere års innsats for å få en bedre leseopplæring kan se ut til å være vellykket (E. Gabrielsen & Gabrielsen, 2013) Samtidig svarte 22 % av norske 4.-trinns lærere som deltok på PIRLS-undersøkelsen i 2011 at de ville vente og se om leseferdighetene kom seg med modning (E. Gabrielsen & G. R. Solheim, 2013). Å vente på modning på 4.trinn kan ikke kalles tidlig innsats. Forhåpentligvis har denne holdningen endret seg noe, men trenden med økning av spesialundervisning gjennom skoleløpet (Meld.St .20, 2012-2013) viser at det sannsynligvis er et stykke igjen til vi når målene med tidlig innsats.

3 Metode

Ordet metode kommer av det greske ordet «*methodos*» som betyr å benytte en bestemt vei mot et mål (Johannessen, 2010) Innen forskning kjennetegnes dette av systematikk, grundighet og åpenhet. I dette kapittelet redegjøres det for de metodiske valg som er tatt i prosessen mot å besvare problemstillingen. Det vil omfatte en utredning og avgrensning av metodisk design, i dette ligger det fokus på hvordan spørreskjemaet ble utviklet, redegjørelse for utvalgene i studien og hvilke analyseprosesser som ligger til grunn for resultatene

3.1 kvalitativ og kvantitativ metode

Innen samfunnsforskning er det vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Metode handler om hvordan data blir registret og analysert, og i forenklet form kan vi si at kvalitativ metode opererer med tekst og kvalitativ metode bruker tall i framstillingen. (Johannessen, 2010; Nergård-Nilssen, 2010).

I kvalitativ forskning vises det til data der informantens meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger kan stå sentralt (Befring, 2007). Forskningsmetoden er vanligvis observasjon og intervju, og utvalget består ofte av få personer (Johannessen, 2010). Kvalitative metoder

betraktes ofte som induktive, det vil si at forskeren ikke skal ha noen forutinntatte holdninger, men kun registrere det som skjer, og være åpen for hva praksis vil bidra med (Postholm & Jacobsen, 2011). Kvalitativ metode forholder seg til data i form av tekst, lyd eller bilde og legger vekt på fortolkningen av disse. (Johannessen, 2010).

Kvantitativ metode handler om å forholde seg til data i form av å telle opp fenomen og kartlegge utbredelse (Johannessen, 2010). Sosiale fenomener er såpass stabile at måling og kvantitative beskrivelser gir mening. Kvantitativ forskning innebærer et større utvalg, og det er i tillegg teoristyrte. Det vil si at forskeren tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver på det som skal studeres (Ringdal, 2013). Metoden betraktes som deduktiv. Det vil si at forskeren har en lukket tilnærming og har utarbeidet hypoteser og variabler som er bestemmende for hvilket datamateriale som blir samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2011). Data samles ofte inn ved hjelp av spørreskjema som har faste spørsmål og oppgitte svaralternativer. Data registreres og analyseres ved hjelp av tall og tabeller.

Det kan se ut som om det er et sterkt skille mellom kvalitative og kvantitative metoder, men ifølge Postholm og Jacobsen (2011) er ikke skillene så definerte. Metodene blandes ofte og spørreskjema som betegnes som kvantitativt, kan inneholde åpne spørsmål der respondenten svarer med egne ord, og får dermed elementer av kvalitativ metode. Det kan være hensiktsmessig å benytte ulike data for å belyse ett og samme fenomen eller prosess (Postholm & Jacobsen, 2011).

3.2 Valg av metode

Formålet med denne studien var å undersøke hvilke faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvorvidt elever i starten av 1.trinn kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Metodevalget mitt ble spørreskjema. Dette fordi et spørreskjema er en strukturert metode som er godt egnet til å finne ut om det er systematiske variasjoner mellom ulike grupper som inkluderes i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2011). Spørreskjema innebærer en deduktiv tilnærming, der mine hypoteser og variabler er bestemmende for hvilket datamateriale som samles inn. Jeg har imidlertid valgt en pragmatisk tilnærming til undersøkelsen min, og det innebærer at spørreundersøkelsen består av både åpne og lukkede spørsmål, og det foregår en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Metoden er kvantitativ med elementer av kvalitativ tilnærming.

Dataene mine er fra en begrenset periode, og kalles da en tverrsnittsundersøkelse. Det vil si at undersøkelsen er et øyeblikksbilde av det fenomenet som blir undersøkt (Johannessen, 2010).

Det hadde også vært mulig å benytte seg av intervju som metode i denne studien, men intervju tar lengre tid enn spørreskjema. Det kunne ført til at jeg måtte ha færre respondenter for å klare å komme i mål med oppgaven. Jeg var avhengig av å ha en del respondenter slik at elevutvalget ble såpass stort at det ble mulig å foreta adekvate sammenligninger med *På sporet* sine resultater.

3.3 utvalg

Et utvalg betyr at man velger noen og ikke alle, og en prøver å velge ut dem man mener best kan svare på problemstillingen eller forskerspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2011). Det er ønskelig med et utvalg som er representativt som innebærer at utvalget kan tilsvare sammensetningen i populasjonen. Et representativt utvalg kan dermed generaliseres til å gjelde populasjonen på landsbasis (Johannesen mfl., 2010).

I forskningsarbeidet kan en benytte seg av mange ulike utvelgingsprinsipper. Det er ikke snakk om enten - eller, men om både - og (Befring, 2007) Jeg har benyttet meg av både - og utvelgingsprinsippet og har valgt ett utvalg basert på hovedutvalg fra *På sporet* og ett utvalg bestående av informanter.

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de to utvalgene som er benyttet i studien. Det ene utvalget er basert på forskningsprosjektet *På sporet* og består av elever. Det andre utvalget er unikt for mitt prosjekt og er knyttet til kontaktlærere på 1. trinn.

Utvalget som er knyttet til elever er deler av utvalget til forskningsprosjektet «På sporet». Årsaken til at bare deler av utvalget fra hovedprosjektet ble anvendt, har sammenheng med at Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) ikke kunne godkjenne mitt prosjekt uten nytt samtykke fra foresatte. Samtykkeskjemaet som foreldrene hadde signert i forbindelse med hovedprosjektet *På sporet* våren 2014 (vedlegg 1) omfattet ikke informasjon fra lærere, og det kunne dermed ikke brukes i min undersøkelse. Begge undersøkelsene ble utført på samme tidspunkt, og det ble vurdert dithen at å sende ut enda ett samtykkeskjema til alle foresatte, ville skape unødig mye uro i oppstarten av *På sporet* prosjektet. Dessuten var det knapphet på tid, og å sende og samle inn samtykkeskjema til over 1000 foresatte ble vurdert til å ta for lang tid. Det ble derfor bestemt at mitt utvalg ble redusert, og at det nye, godkjente samtykkeskjemaet bare ble sendt til de foresatte som var med i min undersøkelse (vedlegg 4).

3.3.1 Utvalget i *På sporet*

Utvalget i *På sporet* består av 1171 elever fra 19 skoler i Sandnes, Stavanger og Time kommune. Rekrutteringen av elevene foregikk gjennom to ledd våren 2014. Først ble aktuelle skoler invitert inn i prosjektet, deretter ble elevene på de aktuelle skolene invitert til å delta. Skolene som fikk tilbud om å delta i prosjektet måtte oppfylle to betingelser: 1) de måtte ha mer enn 40 elever på 1. trinn og 2) skolens resultater på de nasjonale prøvene i lesing på 5. trinn måtte ligge rundt det nasjonale gjennomsnittet (mellom 1,9 og 2,1) to av de tre siste årene. Den første kontakten mellom *På sporet* og aktuelle skoler ble tatt av prosjektledelsen i etterkant av at rektorer på aktuelle skoler hadde blitt informert om prosjektet (et rektormøte i Stavanger og et møte kun for de aktuelle skolene i Sandnes). I neste runde informerte forskere i *På sporet* kollegiet på hver av skolene som valgte å delta om prosjektet om hva det ville innebære for skolen å delta. Foreldrene til elever som var aktuelle for deltagelse ble informert om *På sporet* på foreldremøter våren 2014 (16 skoler) og høsten 2014 (tre skoler). De fleste foreldrene returnerte samtykke til å delta i studien allerede på foreldremøtet. For å være sikre på å nå alle foreldrene ble det sendt ut informasjon om prosjektet til foreldre som ikke hadde samtykket til deltagelse ved skolestart i august 2014. Foreldrene til 98 % av elevene som fikk tilbud om å delta i studien samtykket til deltagelse,

3.3.2 Utvalget av lærere

Det andre utvalget er unikt for mitt prosjekt og omfatter tolv kontaktlærere på 1. trinn. Kontaktlærerne arbeider på en skole som er deltakere i hovedprosjektet *På sporet*. Dette var nødvendig fordi elevutvalget til kontaktlærerne skulle være det samme som i *På sporet* prosjektet. Utvalget i min undersøkelse er derfor strategisk, det vil si at jeg har tenkt gjennom hvilken målgruppe som må delta for å samle inn data, for deretter å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen. Utvalget ble dermed ikke representativt, men det mest hensiktsmessige (Johannesen mfl., 2010). Informantene mine er alle kontaktlærere på 1. trinn. Jeg kunne også valgt å inkludere alle som eventuelt arbeider på 1. trinn i min undersøkelse. Dette kunne være ressurslærere, spesialpedagoger etc. Begrunnelsen for mitt valg er at kontaktlærere, etter opplæringsloven § 5-1 er de som skal vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og vurdere om en elev trenger spesialundervisning (opplæringslova § 5-4). Kontaktlæreren står dermed for hovedansvaret for opplæringen.

For å få tak i informanter ble «ringer i vann» prinsippet benyttet (Ohna, 2001). Det innebærer at jeg tok kontakt med personer jeg kjenner, som jeg vet jobber på 1. trinn, eller som jobber på skoler som er med i *På sporet* prosjektet. I tillegg var jeg også med på kartleggingen av elever

på 1. trinn i *På sporet* prosjektet og kunne ta ytterligere kontakt med informantene under besøk på skolene. Rektor ble også kontaktet og informert under disse besøkene. Etter denne runden hadde jeg fått et utvalg på tretten informanter. Av disse tretten, var tolv kvinner og en mann. tolv har allmennlærerutdanning og to av disse har videreutdanning i lesing 1 og lesing 2. Tre av informantene har annen videreutdanning som fritidspedagogikk, matematikk eller master i pedagogikk. åtte av informantene har mer enn 10 års erfaring i skolen. to har 5-6 år, en har 3-4 år og en har 1-2 års erfaring.

Et informasjonsbrev til informantene (vedlegg 3) og samtykkeskjema til foresatte ble utformet (vedlegg 4). Jeg fikk svar fra tolv informanter, en mann og elleve kvinner. En av informantene svarte ikke på spørreundersøkelsen og regnes som bortfall. Bortfallet førte til at elevutvalget ble redusert med 15 elever som denne informanten er kontaktlærer for.

Kontaktlærerne innhentet svar på samtykkeskjema fra foresatte, og disse ble levert videre til meg.

3.4 Spørreskjema som forskningsdesign

Spørreundersøkelse er en av de vanligste måtene å samle inn data på, og data kan samles fra relativt mange individer på kort tid. Data er strukturert og kan gjøres om til tall, som dermed kan behandles med statistikk, og er en effektiv måte å behandle store data på (Postholm & Jacobsen, 2011).

Utgangspunktet for utforming av spørreskjema er å få svar på problemstillingen og det er derfor et mål å utforme spørsmålene slik at de er konkrete, noe som gjør det lett å svare og lett å tolke data (Johannessen, 2010). Å strukturere spørreskjemaet kan gjøres på ulike måter. Et prekodet spørreskjema operer med forhåndsgitte svaralternativ på alle spørsmål. Det gjør det lett for respondenten å fylle ut, og enkelt å registrere svar. Ulempen med prekodet spørreskjema er at det ikke er mulighet til å fange opp informasjon utover de oppgitte spørsmålene og svaralternativene. Åpne spørsmål innebærer at informantene selv skriver inn svarene, og informantene får da mulighet til å skrive ned med egne ord noe som vil gi forskeren mer tilleggsinformasjon (Postholm & Jacobsen, 2011).

3.4.1 Utarbeidelse av spørreskjema

Jeg har valgt å bruke et spørreskjema som både er prekodet og har åpne spørsmål for å få svar på problemstillingen min. Et slikt spørreskjema kalles også for et semistrukturert spørreskjema som innebærer kvantitativ metode, med elementer av kvalitativ metode.

Prekodete spørsmål handler om opptelling når data skal analyseres, og åpne spørsmål handler om å finne mønster i teksten og analysere disse (Johannessen, 2010).

Spørreskjemaet jeg har utarbeidet består av elleve spørsmål (vedlegg 5) De er utformet etter prinsippet om å gå fra det generelle til det spesifikke. Prekodete spørsmål ble benyttet på de seks første spørsmålene og er definert som faktaspørsmål. Faktaspørsmål er faktiske kjennetegn ved informanten eller omgivelsene til informanten (Johannessen, 2010). Jeg har valgt å bruke åpne spørsmål på resten av spørreundersøkelsen. Dette fordi emnet jeg skal undersøke er lite forsket på. Dessuten ønsket jeg ikke å legge føringer i svarene til lærerne. De åpne spørsmålene kan i større grad gi rom for forståelse og dybde til problemstillingen min. Jeg er ute etter refleksjonen til læreren og åpne spørsmål kan i større grad gjengi det. Jeg brukte også en del tid på å finne riktig formulering på de åpne spørsmålene slik at det var tydelig for informantene hva jeg ville ha svar på. (Johannessen, 2010).

De fem første spørsmålene spør om bakgrunnsinformasjon om lærerne. Dette er relevant fordi jeg er interessert i å finne ut om type utdanning har noe å si for hvordan en vurderer elevene, og eventuelt også om det er mulig å se forskjell på bruk av teori og fagbegreper ut fra ulike type utdanning, og om det er forskjell med hensyn til hvordan lærerne begrunner om observasjonene de har kan, føre til lese- og skrivevansker. Antall års erfaring fra 1. trinn og erfaring i skolen totalt var relevante spørsmål i forhold til lærerens identifisering og begrunnelse av elever i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Da utvalget ble redusert ble disse første spørsmålene mindre aktuelle. Jeg valgte likevel å beholde dem fordi denne typen spørsmål er en myk, og «ufarlig» start på undersøkelsen, sammenliknet med de mer krevende spørsmålene som kommer senere.

I spørsmål 6 spør jeg om hvem av elevene læreren tror kan stå i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker, læreren skriver da ned navnet på eleven (e) hun har i tankene.

På spørsmål 7a skal læreren skrive hvilke observasjoner hun har gjort som gir grunnlag for bekymring om elevens leseutvikling. Deretter, på spørsmål 7b, skal læreren begrunne hvorfor dette er relevante observasjoner i forhold til elevens leseutvikling. Som nevnt i kapittel 2.3 er det viktig at lærerne har teoretisk kunnskap om lesing og leseutviklingen for å kunne sette inn tiltak når utviklingen ikke er tilfredsstillende. Lærerens profesjonelle skjønn og tause kunnskap kan også komme til syne i svaret på disse spørsmålene.

Spørsmål 8 undersøker om læreren har fått informasjon fra foresatte. Foreldre/foresatte er en stor ressurs og forskning har vist at foreldrenes bekymring i stor grad er reell samt informasjon fra foreldrene kan gi kunnskap til læreren. I tillegg spørres det om hva læreren har fått informasjon om som kan ha betydning for elevens lese- og skriveopplæring.

Spørsmål 9 undersøker om læreren har fått informasjon fra PPT som kan ha relevans for lese- og skriveutvikling. Spørsmålet kan fange opp i hvor stor grad informasjon fra andre instanser benyttes i vurderingene læreren gjør, og om det er forskjell i bruk av fagspesifikke begreper basert på hvilken instans informasjonen kommer fra.

Spørsmål 10 undersøker om læreren har fått informasjon fra barnehagen som kan ha betydning for leseutvikling Dette er et spørsmål relatert til den kartleggingen og informasjonen barnehagen har om barnet, og om disse blir kommunisert og fanget opp av skolen.

Spørsmål 11 gir rom for at læreren eventuelt kan kommentere annen informasjon/observasjon som kan ha betydning for elevens lese- og skriveutvikling, og som eventuelt ikke er tatt med tidligere i spørreundersøkelsen.

Kontaktlærere i 1. klasse har det svært travelt i oppstarten om høsten og jeg ønsket derfor ikke at spørreundersøkelsen skulle ta alt for lang tid. De prekodete spørsmålene er raske å svare på, mens besvarelse av de åpne spørsmålene vil avhenge av hvor mange elever læreren tror står i feresonen for å utvikle lese- og skrivevansker, og hvor mye informasjon respondenten har fått fra andre hold. Spørreskjema kunne derfor ta alt fra 10 min til 45 min, og tidsbruken ville variere mellom de ulike respondentene. Etter utprøving av spørreskjemaet valgte jeg, på grunn av tidsbruk, å kutte oppfølgingsspørsmålet «Hvorfor tenker du at dette er relevant informasjon i forhold til leseutviklingen til eleven»? Dette var underspørsmål til spørsmålene; «hva har du fått informasjon om fra foresatte, PPT, barnehagen som du tenker har betydning for elevens leseutvikling»? Ved å fjerne spørsmålet kan jeg likevel ha gått glipp av mer informasjon om hvordan lærerne vurderer informasjonen de får fra andre instanser, og hvordan lærerne ser sammenhengen mellom informasjon de har fått og leseutviklingen til eleven.

3.5 Innhenting av datamateriell

Det er vanlig å benytte seg av elektroniske spørreundersøkelsessystemer som Questback og Survey Xact ved innhenting av datamateriell. Jeg valgte imidlertid å levere ut spørreskjema l i

papirform. Dette fordi det var relativt få informanter, og det var derfor mulig å håndtere spørreskjemaene etterpå.

Datainnsamlingen til *På sporet* prosjektet foregikk over fire uker. Informantene besvarte spørreskjemaet i den samme perioden, nærmere bestemt den siste uken av innsamlingen (uke 38, 2014): På det tidspunktet hadde elevene i 1. klasse gått på skolen i fem uker.

3.6 Analyse

Bakgrunnen for denne studien var å se på hvor informasjonen som lærere baserer vurderingene sine på kommer fra, hvilke faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å identifisere elever som kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Til slutt undersøkes det i hvilken grad det er overenstemmelse mellom lærerens vurdering og et forskningsbasert verktøy som skal identifisere elever som står i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Forskningsspørsmålene førte til at analysen ble delt i en kvantitativ del og en del med kvalitative elementer.

Resultater som er relatert til det første forskningsspørsmålet er analysert ved hjelp av programmet Excel og grafisk framstilt ved hjelp av stolpediagram og tabell. Resultater som er relatert til neste forskningsspørsmålet er analysert ved å kategorisere svarene fra spørreundersøkelsen i kategoriene avkoding, forståelse og generelle faktorer knyttet til lesing. Kategoriseringen er valgt som følge av at Gough & Tunmers definisjon på lesing er utgangspunktet i oppgaven min. Jeg har valgt å nærme meg teksten til de åpne spørsmålene med hjelp av analyse og bruker meningskategorisering som verktøy. Dette innebærer at teksten som lærerne har produsert vil kodes i kategorier. Uttalelsene kan dermed reduseres og struktureres. Kategorier er hentet fra teori og fra svar på spørreskjema.

Videre er frekvensanalyse og korrelasjonsanalyse utført ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Science) versjon 21. Frekvensfordelingen er også representert ved hjelp av Excel, og er grafisk framstilt ved hjelp av stolpediagram.

3.6.1 Koding av åpne spørsmål fra spørreskjema

Teksten i spørreskjemaene ble lest gjennom og stikkord ble notert i marginen. En foreløpig kategorisering av materialet ble foretatt allerede da, både for å få en oversikt over materialet og lettere finne tilbake til data som kunne belyse problemstillingen. Kategoriene mine er teoridrevne og jeg hadde på forhånd bestemt at kategoriene skulle være avkoding, språkforståelse og generelle faktorer knyttet til læring. Teksten fra spørreskjemaet ble

transkribert og hvert svar fikk et nummer som ble koblet til informanten det tilhørte (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg startet med å kategorisere svarene ved å ta kopi av teksten og klippe opp og sortere i hauger under de tre ulike kategorien. Hvert svar kan inneholde flere utsagn, og det er disse utsagnene som er kategorisert. Det kunne være flere utsagn i et svar innenfor hver kategori. Etter denne runden hadde jeg redusert og forenklet dataene, slik at jeg som forsker ikke skulle drukne i detaljene (Hellevik, 2002).

For å skape mer orden i de løse papirdelene mine, lagde jeg et skjema i Excel. De ulike kategoriene, og stikkord fra setningene ble plassert inn i matrisen. Etter denne runden hadde noen av uttalelsene byttet kategori. Kategorien «annen informasjon læreren tenker kan ha betydning for elevens leseutvikling» ble plassert inn i kategorien for «lærernes egne observasjoner» da det viste seg at «annen informasjon» var ytterligere flere egne observasjoner fra lærerne. Jeg opplevde at måten å arbeide med teksten førte til at jeg fikk et tydeligere bilde av den, og kunne unngå å trekke forhastede slutninger og dårlig underbygde konklusjoner. Kategorier som jeg benyttet under kodingen er avhengig av materialet jeg hadde utviklet underveis i prosessen, og kodeprosessen er dermed en del av analyseprosessen (Johannessen, 2010)

3.7 Reliabilitet og validitet

Validitet betyr gyldighet og det er knyttet til om måleinstrumentene måler det de er tenkt å måle. Validitet er knyttet til tolkningen av resultatene av målingen (Johannessen, 2010). Reliabilitet handler om å måle samme fenomen flere ganger med resultat som er tilnærmet like. En standardisert prosedyre for datainnsamling er derfor viktig. Det fokuseres på hvor nøyaktig og konsistent testen måler det den er tiltenkt å måle. God reliabilitet betyr at data ikke i særlig grad er påvirket av tilfeldige målefeil.

Validitet sier noe om hvor godt eller relevant data representerer det fenomenet som blir undersøkt (Johannessen, 2010). Er det samsvar mellom det generelle fenomenet og det som undersøkelsen viser? For å få testet ut om begrepene som blir brukt i spørreskjemaet blir oppfattet på en slik måte at en kan se bort fra misforståelser, ble det gjennomført en pilotering. Seks pedagoger med arbeid i skolen gjennomførte spørreundersøkelsen, og tilbakemeldingene var at det var et godt gjennomarbeidet spørreskjema, men at det kunne være en fordel å endre på plasseringen av noen spørsmål og spørsmålsstillingen slik at det ble mindre rom for misforståelser. I tillegg skulle kollegaene mine se på om tidsbruken var reell. Dersom læreren har mange elever som hun tenker kan stå i faresonen for å utvikle lese- og

skrivevansker kan spørreskjemaet ta litt for lang tid. Jeg valgte derfor å kutte ut det ene spørsmålet. I kapittel 3.4.1 har jeg beskrevet nærmere hvilket spørsmål som ble utelatt.

Validitet kan også forstås som en håndverksmessig kvalitet (Ohna, 2001) det vil si at det er åpenhet rundt valgene en gjør i forskningsprosessen. Jeg har lagt vekt på å ha en bred redegjøring for de ulike prosessene, som etablering av utvalg, innsamling av data og analyse av materialet.

Reliabilitet er et uttrykk for hvordan målingene som leder fram mot resultatene er utført, hvor nøyaktige undersøkelsene av data er, hvilke data som brukes, måten de er samlet inn på og hvordan de bearbeides (Johannes mfl., 2010). Reliabilitet er avgjørende for god validitet. Feil eller mangler ved reliabiliteten i de tester som gjennomgår statistiske analyser kan føre til målefeil som igjen vil påvirke validiteten. Men reliabiliteten kan være god selv om validiteten i en studie er mangelfull. Imidlertid er det et mål at reliabilitet og validitet samspiller for best mulig kvalitet på undersøkelsen (Befring, 2007).

3.8 Forskningsetiske refleksjoner

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlingene er riktige eller gale (Johannessen mfl., 2010). I dette ligger det et krav om at en benytter aksepterte og akseptable metoder. Dersom det samles inn informasjon om identifiserbare enkeltpersoner, innebærer det juridiske forhold som må avklares (Johannessen, 2010).

Personer som deltar i et forskningsprosjekt har rett til å delta etter fritt samtykke, det vil si at deltakerne ikke skal oppleve et press til deltakelse og at det til enhver tid er mulighet for ubegrunnet trekke seg fra undersøkelsen. De som mottar invitasjon til deltakelse i en undersøkelse skal også ha rett til innsikt og forståelse av hva som er hensikten med undersøkelsen (Befring, 2007). For barn er samtykkende deltagelse ivaretatt gjennom foreldrenes samtykke (Befring, 2007).

Jeg tok kontakt med NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for å sjekke retningslinjer for personvern, og det viste seg at det var påkrevd å sende inn et meldeskjema. NSD kom fram til at prosjektet var meldepliktig, dette fordi lærerne skal navngi elever og må dermed fritas fra taushetsplikten de har overfor foresatte. Prosjektet ble godkjent under forutsetning av at det ble innhentet samtykkeskjema fra foresatte, og at informasjon ble anonymisert ved prosjektets slutt (vedlegg 4). Med meldeplikt stilles det også krav til hvordan skjemaene og listen på navn på respondenter oppbevares. De skal oppbevares atskilt slik at

ikke andre skal ha mulighet til å identifisere hvem som har svart på spørreskjemaene (Johannesen mfl., 2010). Disse retningslinjene ble overholdt under arbeidet med prosjektet.

4 Resultater

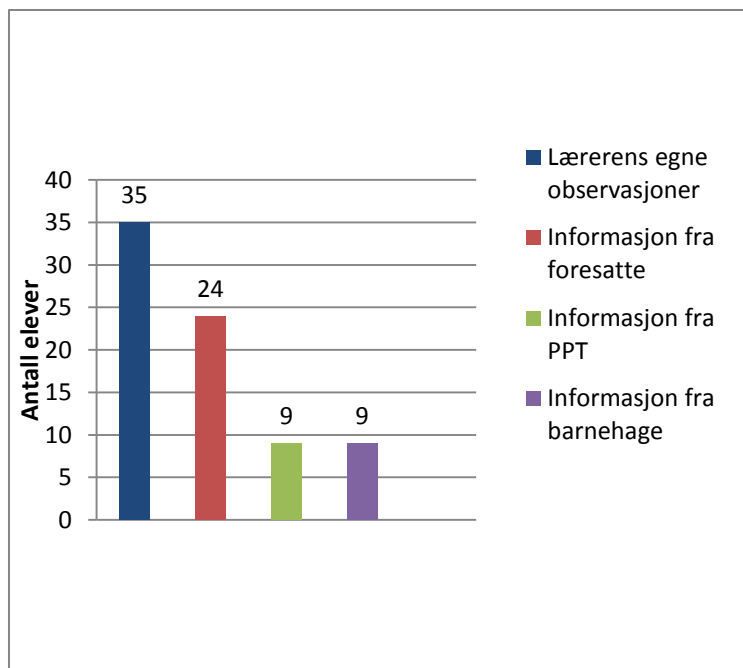
I dette kapittelet vil resultater fra analysene legges fram. Resultatene vil presenteres innenfor rammene av denne studiens problemstilling og tre forskerspørsmål.

Hvilke faktorer vektlegger lærere når de blir bedt om å vurdere hvorvidt elever i starten av 1. klasse kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker?

- 1) *Hvor kommer informasjonen som lærere bruker for å vurdere om elever i starten av 1. klasse kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker fra?*
- 2) *Hvilke faktorer vektlegger lærere når de blir bedt om å identifisere elever som i starten av 1. klasse kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker?*
- 3) *Vurderer lærere og «På sporet» prosjektet de samme elevene til å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker?*

4.1 Hvor kommer informasjonen som lærere bruker for å vurdere om elever i starten av 1. klasse kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker fra?

Lærerne vurderer 39 av de totalt 250 elevene i utvalget til å være i faresonen for å utvikle lesevansker. Spørreskjemaet åpnet opp for at elevene kunne bli identifisert på bakgrunn av informasjon fra en eller flere instanser. Det vil si at læreren kunne forankre sin vurdering utelukkende på grunnlag av egne observasjoner eller utelukkende på bakgrunn av informasjon fra for eksempel barnehagen. Vurderingen kunne også baseres på en kombinasjon av informasjon fra flere hold. I figur 1 har jeg talt opp for hvor mange av elevene henholdsvis lærernes egne observasjoner, informasjon fra foresatte, informasjon fra PPT eller informasjon fra barnehagen ble inkludert i vurderingen.



Figur 1: Antall elever som er identifisert med utgangspunkt i lærernes egne observasjoner og informasjon fra foresatte, PPT og barnehage (spørsmål 7-11)

Figur 1 viser at lærernes egne observasjoner inngikk i vurderingen av 35 av de totalt 39 elevene som lærerne mente kunne være i feresonen for å utvikle lesevaner. For 24 av elevene ble informasjon fra foresatte trukket inn i vurderingen. Informasjon fra PPT ble trukket inn i vurderingen av ni elever og ni elever ble trukket inn i vurderingen fra barnehagen.

Lærerne har informasjon fra ulike instanser til å vurdere om en elev kan være i feresonen for å utvikle lesevaner. Tabell 1 viser at 15 elever ble identifisert på bakgrunn av informasjon fra en instans. Elleve elever ble identifisert på bakgrunn av informasjon fra to instanser. Åtte elever ble identifisert på bakgrunn av tre instanser og fem elever ble identifisert på bakgrunn av informasjon fra fire instanser.

Tabell 1: Antall elever som er identifisert på bakgrunn av informasjon fra henholdsvis lærer, PPT, foresatte og barnehage

Antall elever	Lærer	PPT	Foresatte	Barnehage
11	X			
4			X	
8	X		X	
5	X	X	X	X
4	X		X	X
2	X			X
1	X	X		X
3	X	X	X	
1	X	X		

24 elever er identifisert på grunnlag av en, to, tre eller fire instanser. Ved informasjon fra en instans var lærernes egne observasjoner i overvekt, og elleve elever er utelukkende identifisert av lærer, fire elever er utelukkende identifisert av foresatte.

4.2 Hvilke faktorer vektlegger lærere når de blir bedt om å identifisere elever som i starten av 1. klasse kan stå i fare for å utvikle lese og skrivevansker?

Resultatene av dette forskningsspørsmålet er basert på de skriftlige, åpne svarene i spørreskjemaet mitt. Jeg har kategorisert utsagn, og ett svar kan inneholde flere utsagn kategorisert i ulike kategorier. Dette står nærmere beskrevet i metoddelen kapittel 3.4.2

Kategorien «Annen informasjon/observasjon som du tenker kan ha betydning for elevens leseutvikling?», (Spørsmål 11) utgjorde fire utsagn. Disse er knyttet til læring generelt og ble derfor lagt til i kategorien faktorer knyttet til læring generelt.

4.2.1 Lærernes egne observasjoner

For 35 av elevene inngikk lærerens egne observasjoner vurderingsgrunnlaget. For å få et inntrykk av hvilke faktorer lærerne mener er viktige startet jeg med å se på spørsmålet «Hva har du observert som gir grunnlag for bekymring om leseutviklingen til eleven» (spørsmål 7a). Jeg valgte å kategorisere utsagnene på bakgrunn av hvorvidt faktorene som ble nevnt hovedsakelig predikerer avkodning, språkforståelse eller faktorer som kan ha betydning for læring generelt. Kategorien språk og språkvansker inkluderer utsagn fra lærerne som omfatter

både språkvansker og vansker med språk generelt som flerspråklighet og uttale. Dette fordi språk og språkvansker er sammensatt og forskjellige vansker med språk og språkforståelse kan ha ulike utgangspunkt. Nedenfor er noen av svarene til kontaktlærerne presentert og kategorisert. Eksempelsvarene til lærerne er valgt ut på bakgrunn av at de er representative for flere av informantene.

4.2.1.1 Faktorer relatert til avkoding

18 av utsagnene som baserer seg på lærernes egne observasjoner omhandler faktorer som kan knyttes til avkoding. Vansker som kan relateres til avkoding er ifølge forskning blant annet bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet (Puolakanaho et al., 2007; Scarborough, 1998). Fem av utsagnene omhandler bokstavkunnskap og 13 omhandler fonologisk bevissthet. Eksempler på svar som inneholder kategorien bokstavkunnskap er:

- *Eleven har problemer med å huske alle bokstavene*
- *Eleven har ikke lært alle bokstavene*
- *Eleven har allerede etter 5 bokstaver falt av lasset i bokstavinnlæringen*
- *Eleven skriver ikke navnet sitt*

Eksempler på svar fra lærerne som er relatert til fonologisk bevissthet er:

- *Eleven har problemer med å lydere ut bestemte bokstaver i ord*
- *Eleven har svak språklig bevissthet sammenlignet med de andre elevene, det er vanskelig å rime og han klarer ikke å høre hvor i ordet en lyd befinner seg*

4.2.1.2 Faktorer relatert til språk og språkforståelse

42 av utsagnene som baserer seg på lærernes egne observasjoner omhandler faktorer som kan knyttes til språk og språkforståelse. Kategorien omfatter faktorer som har betydning for hvor godt eleven forstår både talt og skrevet språk. Eksempler på svar i denne kategorien:

- *Eleven har utfordringer med å uttrykke seg selv, fortelle sammenhengende, gjengi opplevelser eller bøker som blir lest. Eleven misforstår og forstår lite av felles gjennomgang. Han er ikke på samme språklig nivå som de andre*
- *Eleven har dårlig uttale/utydelig uttale av eget språk, han har utfordringer med å snakke reint, snakker utydelig, monotont og med lite mimikk*
- *Eleven har mange feil i sitt muntlige språk. Han blander ofte rekkefølgen av konsonantene når han snakker. Han stopper opp når han snakker og mangler ord til å forklare seg*

- *Eleven forstår lite av felles beskjeder, og har begrenset ordforråd og begrepsforståelse*
- *Eleven er tospråklig og har ikke norsk som dagligspråk, og eleven forstår få felles beskjeder. Eleven har ikke bodd lenge i Norge*

4.2.1.3 Faktorer knyttet til læring generelt

46 av utsagnene som baserer seg på lærernes egne observasjoner omhandler faktorer som kan knyttes til læring generelt. I denne kategorien inngår faktorer som kan ha betydning for læring, og kan handle om motivasjon, mestring og oppmerksomhet. Eksempler fra egne observasjoner lærerne har gjort er:

- *Eleven bruker tid på å gjøre oppgaver, han gjetter mye og kikker rundt seg i stedet for på arket/boka*
- *Eleven er ofte avsporet og vil fortelle om andre ting når vi har språkleker og lærer bokstaver*
- *Eleven er fjern og tar få felles beskjeder*
- *Eleven er fysisk urolig på stolen, er ukonsentrert, driver med andre ting og forstyrrer*
- *Eleven trenger ekstra individuell oppfølging når klassen gjør oppgaver*
- *Eleven er umoden og lite motivert for skolefag*

4.2.1.4 Faktorer som har mindre relevans for leseutvikling eller læring generelt

Dette er observasjoner fra lærerne som jeg har vurdert som mindre relevant for leseutvikling eller generell læring.

- *Eleven er motorisk svak*
- *Eleven har dårlig blyantgrep*
- *Eleven har vansker med rom/retningssans*
- *Eleven har vansker med klipping*

4.2.2 Informasjon læreren har fått av foresatte

For 24 av de 39 elevene som ble identifisert inkluderte lærerne informasjon fra foresatte i vurderingsgrunnlaget. Svar på spørsmålet «Hva har du fått informasjon om fra foresatte som du tenker har betydning for elevens leseutvikling»? (spørsmål 8) ble kategorisert på samme måte som for lærernes egne observasjoner.

4.2.2.1 Faktorer relatert til avkoding

13 av utsagnene som baserer seg på informasjon som læreren har fått fra foreldre kan knyttes til avkoding. Eksempler her er:

- *Læreren har fått informasjon fra foresatte om at eleven er lite interessert i bokstaver*
- *Foreldre synes eleven har hatt lite interesse for skrift rundt seg*
- *Foreldre sier eleven får ikke med seg hva bokstavene heter*
- *Læreren har fått opplysninger om at mor eller far eller begge har dysleksi, eller at nære slektninger som besteforeldre, tanter og onkler har dysleksi*

4.2.2.2 Faktorer relatert til språk og språkforståelse

Åtte av utsagnene som baserer seg på informasjon fra foreldrene kan knyttes til språk og språkforståelse. Læreren skriver for eksempel:

- *Foreldre opplyser om at eleven har gått til logoped*
- *Foreldrene informerte om at han begynte sent å snakke da han var liten*
- *Foreldrene synes eleven er vanskelig å forstå*
- *Eleven har søsken med språkvansker*
- *Elevens foreldre snakker ikke norsk, og det snakkes lite norsk hjemme*

4.2.2.3 Faktorer knyttet til læring generelt

Seks av utsagnene som baserer seg på informasjon fra foreldre som kan knyttes til faktorer som kan påvirke læring generelt. Eksempler her er:

- *Elevens mor har vært syk og eleven får derfor lite hjelp hjemme med lekser*
- *Foreldre sier at eleven er født seint på året og er umoden*
- *Foreldre nevner at barnet er for tidlig født*

- *Eleven har nedsatt hørsel.*
- *Foreldre har hatt ulike lærevansker knyttet til matematikk*
- *Søsken i familien har oppmerksomhetsvansker*

4.2.2.4 Faktorer som har mindre relevans for leseutvikling eller læring generelt

To av utsagnene som baserer seg på informasjon fra foreldre har jeg vurdert å ha mindre relevans for lesing og læring.

- *Eleven har epilepsi*
- *Eleven har stramt tungebånd*

4.2.3 Kategorisering av informasjon læreren har fått fra PPT

Informasjon fra PPT inngikk i vurderingen til ni av de 39 elevene. Svar på spørsmålet « Hva har du fått informasjon om fra PPT/andre instanser som du tenker har betydning for elevens leseutvikling»? (spørsmål 9) ble kategorisert på samme vis som observasjon fra lærerne og informasjon fra foresatte.

4.2.3.1 Faktorer relatert til avkoding

Ett av utsagnene som baserer seg på informasjon som læreren hadde fått fra PPT kan knyttes til avkoding.

- *Læreren skriver at PPT har informert om at eleven er oppmeldt for lese- og skrivevansker*

4.2.3.2 Faktorer relatert til språk og språkforståelse

Ni av utsagnene som baserer seg på informasjon fra PPT kan knyttes til språk og språkforståelse.

- *Lærerne skriver at de har fått informasjon fra PPT om at eleven har gått til logoped på grunn av sein språkutvikling*
- *Eleven har tatt Reynells og har talespråk under forventet gjennomsnitt*
- *Eleven har feil uttale*
- *Eleven har vært på begrepskurs i regi av PPT*
- *PPT har utarbeidet rapport som sier at eleven skal ha spesialundervisning i norsk*

4.2.3.3 Faktorer knyttet til læring generelt

Tre av utsagnene som baserer seg på informasjon fra PPT omhandler faktorer som vil ha betydning for læring generelt.

- *Læreren har fått informasjon fra PPT om at eleven har umoden finmotorikk*
- *PPT har informert om at eleven har konsentrasjon/oppmerksomhetsproblematikk*

4.2.3.4 Faktorer som har mindre relevans for leseutvikling eller læring generelt

Det ble ikke trukket fram informasjon fra PPT som inngikk i denne kategorien.

4.2.4 Kategorisering av informasjon læreren har fått fra barnehage

Informasjon fra barnehagen inngikk i vurderingen til ni av de 39 elever som ble ansett å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Svar på spørsmålet «Hva har du fått informasjon om fra barnehagen som du tenker har betydning for elevens leseutvikling»? (spørsmål 10) ble kategorisert på samme måte som utsagnene på de foregående spørsmålene.

4.2.4.1 Faktorer relatert til avkoding

Ett av utsagnene som baserte seg på informasjon som læreren hadde fått fra barnehagen kan knyttes til avkoding.

- *Læreren skriver at hun har fått informasjon fra barnehagen at eleven er lite opptatt av «førskole» aktiviteter*

4.2.4.2 Faktorer relatert til språk og språkforståelse

Fem av utsagnene som baserte seg på informasjon fra barnehagen kan knyttes til språk og språkforståelse.

- *Lærerne nevner at de har fått informasjon fra barnehagen om at eleven har språkvansker*
- *Eleven har mindre god forståelse og uttale av norsk språk*
- *Eleven får oppfølging av logoped*
- *Eleven stammer og får ikke med seg beskjeder*
- *Tester i barnehagen viser at eleven har under normal score på språkutvikling*

4.2.4.3 Faktorer knyttet til læring generelt

7 av utsagnene som baserer seg på informasjon fra barnehagen kan knyttes til faktorer som generelt har betydning for læring.

- *Eleven hadde mindre god skolemodenhet*
- *Eleven har problemer med konsentrasjon og oppmerksomhet*

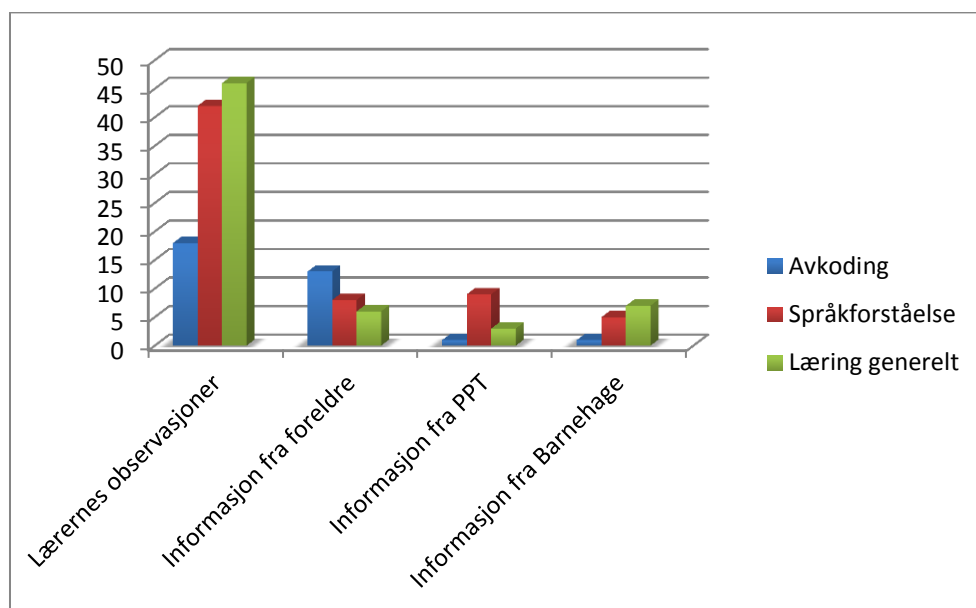
4.2.4.4 Faktorer som har mindre relevans for leseutvikling eller læring generelt

Det ble ikke trukket fram informasjon fra barnehagen som inngikk i denne kategorien.

4.2.5 Oppsummering

Figur 2 viser en oversikt over antall observasjoner i hver kategori og for hver instans.

Observasjonene og informasjonen er knyttet til hvorvidt læreren vurderer om en elev i starten av 1. trinn kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker.



Figur 2: Vurderinger og informasjon i ulike kategorier og instanser som lærerne legger til grunn når de blir bedt om å identifisere elever som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker (Spørsmål 6-11)

Flesteparten av vurderingene lærerne foretar seg når de blir bedt om å vurdere om en elev kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker kommer fra egne observasjoner. 35 av 39 observasjoner er i denne kategorien. Informasjon fra foreldre blir brukt i 24 av vurderingene

lærerne gjør. Informasjon fra PPT og barnehage har begge ni vurderinger som læreren tenker kan ha betydning for leseutviklingen til eleven.

Når lærere skal begrunne hvorfor de tenker at en elev kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker er vektleggingen av de ulike faktorene forskjellig, alt etter hvilken instans informasjonen kommer fra. Kategorien språkforståelse er vektlagt 42 ganger og generelle faktorer knyttet til læring er vurdert 46 ganger. Disse to faktorene vektlegger lærerne flest ganger når de skal begrunne hvorfor de tenker at en elev kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Den mest framtrædende vektleggingen av informasjonen fra foresatte er relatert til avkoding. 13 av utsagnene er knyttet til denne faktoren. Informasjon fra PPT er størst grad knyttet til språkforståelse, og ni av utsagnene er knyttet til denne faktoren. Informasjon fra barnehagen er i størst grad relatert til vansker basert på generelle faktorer knyttet til læring. Syv av utsagnene er knyttet til denne faktoren. Språk er også representert i barnehagen. Fem av utsagnene er relatert til dette.

4.3 Vurderer lærerne og *På sporet* prosjektet de samme elevene til å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker?

Aller først vil jeg presentere *På sporets* identifisering av elever som kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Deretter vil en korrelasjonsanalyse mellom *På sporet* prosjektet og lærernes vurdering av hvem de tenker kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker presenteres, og til slutt i dette kapitlet vises en oversikt over fordelingen av identifisering av elevene.

At-risk gruppa i *På sporet* omfatter 229 av de totalt 1171 elevene som deltar i prosjektet. Identifisering av at-risk gruppa ble gjort på bakgrunn av elevenes skåre på tester i bokstavekunnskap, fonologisk bevissthet (framlydsanalyse og fonologisk syntese) og RAN. I tillegg ble det brukt informasjon om lesevansker i familien slik dette ble rapportert av elevenes foreldre. Dette er alle faktorer som tidligere forskning har vist at predikerer videre leseutvikling og senere lesevansker (se kap.2.5). Se beskrivende statistikk for de ulike deltestene som ble brukt for å identifisere at-risk elevene i tabell 2.

Tabell 2: Deltester som ble brukt for å identifisere at-risk elever

Tabell 1: N = 1171	Bokstavkunnskap	Framlydsanalyse	RAN	Fonologisk syntese
Poeng i skala	15	8		8
Mean	11.8	5.2	61.8	3.4
SD	3.4	3.0	15.7	2.6
Minimum	0	0	22.0	0
Maksimum	15	8	148.7	8
Alpha	.85	.92		.86

Identifiseringen av at-risk gruppa er basert på en summering av risikofaktorer. Det var mulig å få ett risikopoeng for hver av de fem faktorene, og elever som hadde tre eller flere risikopoeng ble inkludert i at-risk gruppa. Elever som fikk risikopoeng på bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet hadde skårer som lå på eller under 30. prosentil på den enkelte deltesten. Dette tilsvarte 10 eller færre poeng på bokstavkunnskap, to eller færre poeng på framlydsanalyse, en eller null poeng på fonologisk syntese. Elever som fikk risikopoeng på RAN hadde skårer som lå på 70 prosentil eller høyere. Dette innebar at de hadde brukt 66.7 sekund eller mer på å gjennomføre deltesten. Tildeling av risikopoeng på høy familiær risiko var basert på rapportering av at minst to av tre i den nærmeste familien (mor, far, søsken) har/hadde hatt lesevaner.

250 av de totalt 1171 elevene i På sporet inngår i mitt prosjekt. Av disse elevene er det 49 (19,0 %) som inngår i «På sporets» at-risk gruppe. 39 (15,6 %) inngår i lærernes at-risk gruppe.

Det er foretatt parametrisk bivariert korrelasjonsanalyse målt med pearson r som viser signifikant samvariasjon mellom elever som *På sporet* prosjektet har identifisert og elever som læreren har identifisert kan stå i feresonen for å utvikle lese- og skrivevaner ($r = .426$) Cohen og Holliday (1982 referert i Johannessen mfl., 2010) forslår en styrke på korrelasjonskoeffisienten som følgende $r = .00$ -, 10 er veldig svak, $r = .20$ -, 39 er svak, $r = .40$ -, 69 er moderat, $r = .70$ -, 89 er høy mens $r = .90$ - $1,00$ er meget høyt. Korrelasjonskoeffisienten betegnes i dette tilfellet som moderat.

Tabell 3: Korrelasjon mellom elever som *På sporet* prosjektet har identifisert og elever som lærerne mener kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker

		Correlations	
		Elever som På sporet prosjektet har identifisert til å være i faresonen	Eleven læreren mener kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker
Elever som På sporet prosjektet har identifisert til å være i faresonen	Pearson Correlation	1	,426**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	250	250
Eleven læreren mener kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker	Pearson Correlation	,426**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	250	250

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

For å finne ut fordelingen av henholdsvis felles identifikasjon og unik identifikasjon i hver av gruppene har en opptelling og framstilling i Excel blitt benyttet.

Tabell 4: Fordeling av elever identifisert i *På sporet* prosjektet og lærernes egen identifisering.

	På sporet	Lærer
Identifisert av at risk elever	49	39
Felles identifikasjon	23	23
Kun identifisert ett sted	26	16

Som tabell 4 viser *På sporet* identifisert 49 elever, og lærerne har identifisert 39 elever til å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Av disse elevene er 23 elever identifisert felles. 26 elever er utelukkende identifisert i *På sporet* prosjektet og 16 elever er utelukkende identifisert av lærerne.

4.4 Oppsummering av resultater

Resultatene viser at lærernes egne observasjoner blir benyttet flest ganger når læreren skal identifisere elever som kan være i fare for å utvikle lesevansker. Informasjon fra foresatte er instansen som blir benyttet flest ganger etter lærernes egne observasjoner. De fleste elever blir

identifisert på bakgrunn av informasjon fra to eller flere instanser. Lærerne vektlegger vansker med språkforståelse og generelle vansker knyttet til læring når de blir bedt om å identifisere elever som kan være i fare for å utvikle lesevansker. Vansker med avkoding er mest framtreddende i informasjon fra foresatte. Vansker med språkforståelse er mest framtreddende i informasjon fra PPT, og generelle vansker knyttet til læring og språk/språkforståelse er mest framtreddende i informasjon fra barnehagen. Det er en moderat samvariasjon mellom lærernes identifisering og *På sporet* identifisering av elever som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Både *På sporet* og lærerne har unike identifiseringer av elever.

5 Drøfting

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvilke faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvorvidt elever i starten av 1. klasse kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Det foreligger en del forskning på hva som predikerer lese- og skrivevansker og at tidlig innsats gir bedre resultater enn tiltak senere i skoleløpet. Imidlertid vet vi lite om hvilke vurderinger lærere gjør når de tenker at et barn kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker tidlig i skoleløpet. Studien søker å gi innsikt i hvor informasjonen kommer fra som læreren gjør sine vurderinger fra, hva slags informasjon lærere får, og hvilken betydning det har for deres vurdering. *På sporet* prosjektet har også vært en viktig del av dette studiet. Det er sett på samvariasjon mellom lærernes egne vurderinger av eleven, og en identifisering av eleven ved bruk av en risikoindeks basert på internasjonal forskning om lese- og skrivevansker. Til sist er det sett på hvor mange elever som er felles identifisert, hvor mange elever som utelukkende er identifisert av *På sporet* og utelukkende identifisert av lærere.

Det er ikke vanlig at lærere skal vurdere skriftlig hvem de kan tenke seg kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. I tillegg skal lærerne vurdere dette etter at elevene har hatt skolegang i 5 uker i 1. klasse. Enkelte av informantene har også skrevet at de synes det er for tidlig å gi en slik vurdering av eleven. På den annen side er lærerne som er med i spørreundersøkelsen også deltakere i forskningsprosjektet *På sporet*. Lærerne er dermed klar over at det innebærer tidlig identifisering av elever som kan stå i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker.

Lærerne har mottatt informasjon og kurs om *På sporet* og tidlig innsats i forkant av skolestart. Kanskje kan dette ha satt i gang tanker hos noen lærere om hvilke elever i klassen som kan bli

identifisert av *På sporet* prosjektet. Enkelte informanten uttrykte også at de under arbeidet med spørreskjemaet var nødt til å skriftliggjøre disse tankene, og at det hjalp vedkommende til å sette ord på og reflektere over hvilke elever som ble vurderte til å være i fare sonen for lese- og skrivevansker.

Lærerne som deltok i spørreundersøkelsen i denne studien er ikke et representativt utvalg, men anses å være det mest hensiktsmessige i forhold til at utvalget har blitt redusert. Lærerne kan heller ikke sies å representere øvrige populasjonen fordi de har mottatt informasjon om, og to kurs om god lese- og skriveopplæring i forkant av skolestart. Lærere generelt får ikke dette. Svarene fra informantene kan allikevel være interessante fordi de kan vise tendenser til hvilke faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvorvidt elever i starten av 1. klasse kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

De åpne spørsmålene i spørreskjemaet brukes som kvalitative tilnærminger til forskningsspørsmålene mine. Utvalget mitt på tolv informanter anses derfor å være stort nok for å få svar på disse (Johannessen, 2010). Det er elleve kvinner og en mann som har svart på spørreundersøkelsen, og variansen i utvalget kan derfor forstås å samsvare med fordelingen av lærere på småskoletrinnet generelt.

5.1 Hvor kommer informasjonen som lærere bruker for å vurdere om elever i starten av 1. trinn kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker fra?

I spørreundersøkelsen kommer det fram at lærerne vurderer at 39 av 250 elever kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Lærernes egne observasjoner inngikk i vurderingen av 35 av de totalt 39 elevene som lærerne mente kunne være i faresonen for å utvikle lesevansker. For 24 av elevene ble informasjon fra foresatte trukket inn i vurderingen, informasjon fra PPT ble trukket inn i vurderingen av ni elever. Informasjon fra barnehagen ble trukket inn i vurderingen av ni elever.

Lærernes egne observasjoner inngår i flest vurderinger av hvilke elever som kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er ikke overraskende, da kontaktlæreren er i førstelinjen til å få informasjon om elevens leseutvikling, og dermed også den som kan gi flest vurderinger. Læreren har gjennom utdanning og erfaring tilegnet seg kunnskap om elevens lesing og leseutvikling. Skjønn er også en del av profesjonen og innebærer at læreren må resonnerer over hva som bør gjøres i enkelttilfeller (Molander & Terum, 2008). Læreren er også forpliktet ifølge opplæringsloven (Opplæringslova, 2014) til å følge med elevens

utvikling, og eventuelt melde fra om behov for spesialundervisning. Samfunnsmandatet som er gitt læreren fordrer at hun er i stand til å ta disse vurderingene.

24 av elevene er vurdert ut fra informasjon læreren har fått av foresatte. Dette viser at lærerne i stor grad bruker informasjon de får av foresatte til å vurdere om en elev kan være i faresonen for å utvikle lesevansker. Ifølge Helland (2012) er foreldrenes bekymring like valid som kartleggingsprøver og bør derfor tas med stort alvor. Det er positivt å se at lærerne med dette viser at de har tiltro til foreldrenes bekymringer.

PPT er oppgitt som informasjonskilde i ni tilfeller av vurderingene til lærerne. Det kan synes lite når lærerne har definert 39 barn til å være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. På den annen side vet vi ikke hvor mange av disse 39 elevene som faktisk er i PPT systemet. Tallet kan dermed være reelt. Imidlertid viser studien fra Husveg (2014) at bare en av fire lærere oppgir at de samarbeider med PPT, og de opplever dette samarbeidet som mindre nyttig. Dette kan bekrefte det lave antallet vurderinger i denne studien. Er det slik at informasjon fra PPT ikke når ut til lærerne? Hvorfor er det slik at informasjon fra PPT ikke føles nyttig? Bli ikke rapporter fra PPT lest, eller er det, som en av lærerne skriver, «at hun ikke har blitt invitert til overføringsmøtet mellom PPT/barnehage og skole»? En kan tenke seg at det i disse møtene ikke bare blir informert om utfordringer og mestring til eleven, men at det også kan bli gitt utfyllende informasjon om eleven som ikke er nedskrevet. Disse møtene kan videre gi mulighet til at læreren kan spørre og får ytterligere informasjon som kan hjelpe til med å utdype bildet av eleven. Dersom det er vanlig å få en PPT rapport i hånden hvor kanskje fagterminologien føles fremmed, og læreren ikke helt vet hvilke tiltak vanskene fordrer, kan en forstå at informasjon fra PPT føles mindre nyttig.

Barnehagen er oppgitt som informasjonskilde i ni vurderinger som læreren tenker kan ha betydning for elevens leseutvikling. Dette er heller ikke et stort antall, spesielt når tall fra 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2013a) viser at 95 % av alle 3-5 åringer hadde heltidsplass i barnehagen. Tallet har holdt seg relativt stabilt de seneste årene (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Det vil si at nesten alle elever på 1. trinn har vært innom barnehagen før skolestart. Barnehagen har en del informasjon om eleven og foretar kartlegging som skolen kan dra nytte av i starten av 1. klasse. Det er vanlig praksis i kommunen jeg arbeider i, at barnehagelærere skriver rapporter om alle barn før skolestart. Foresatte leser gjennom og skriver under rapporter før det videresendes til skolene. Eventuelle kartlegginger fra barnehagen blir også kommentert og sendt med rapporten. Tre av fire skoler i min studie er fra samme kommune

og en kan dermed tenke seg at mange rapporter fra barnehagen ligger i mappene til elevene ved skolestart. Overgangen fra barnehage til skole kan være en risiko for barnet som da skal inn på en ny læringsarena, og god kommunikasjon kan forebygge for senere vansker (Buli-Holmberg, 2012). Når det ser ut til at så få av informantene benytter seg av informasjon fra barnehage, kan det gå ut over eleven som ikke blir møtt med den forståelse og de tiltakene som det kan være behov for. En konsekvens kan være at det kan gå lengre tid før eventuelle tiltak settes inn. Imidlertid er det ikke sikkert at det i rapportene er informasjon om relevante faktorer knyttet til prediksjon av lese- og skrivevansker. Vi vet heller ikke i hvor stor grad barnehagelæreren vet hvilke faktorer som kan påvirke leseutviklingen, eller om læreren er klar over tidlige prediktorer for lesevansker som kan være nevnt i rapportene.

Lærerens egen erfaring og bakgrunn kan være en årsak til at barnehagen blir lite brukt som informasjon når læreren skal vurdere om en elev kan være i fare for å utvikle lesevansker. Alle informantene mine er allmennlærere. Hadde antallet informasjon fra barnehagen sett annerledes ut dersom førskolelærere hadde vært en del av utvalget? Kan det være slik at allmennlærere har lite kjennskap til de ulike kartleggingsprøvene som barnehagen bruker? Kanskje ser de heller ikke verdien av å bruke dem. TRAS (Espenakk, 2011) viser språklige ferdigheter og kompetanse, og som kjent kan språkvansker føre både til vansker med forståelse og ordavkodning (Helland, 2012; Snowling & Hulme, 2011). Dersom læreren ikke vet hva en kartleggingsprøve som TRAS innebærer, kan det også vanskeliggjøre en aktiv bruk av informasjonen som kartleggingen gir. Dersom flere lærerne blir informert om kartleggingsverktøyene og verdien av dem, kan det føre til at tiltakene fra barnehagen fortsetter inn i skolen. Målet må være å skape en best mulig sammenheng og progresjon mellom barnehagens læringsinnhold og skolens læringsinnhold (Buli-Holmberg, 2012).

En annen årsak til at informasjon fra barnehagen uteblir kan være at det er varierende praksis for hvordan informasjon mellom barnehage og skole blir overført. Dessuten kan foreldre, slik det er nevnt tidligere velge om informasjonen fra barnehagen skal overføres til skolen, (Buli-Holmberg, 2012). En kan tenke seg at enkelte velger at informasjonen ikke skal overføres.

Intensjonene i Kunnskapsløftet og Meld. St. 16 (2006-2007) er at en skal sikre kontinuitet og sammenheng i utdanningssystemene. Det er derfor lagt til rette for en sammenheng mellom rammeplan fra barnehage og den generelle læreplanen for skolen. Fagområder fra barnehagens rammeplan er i stor grad de samme som eleven møter i skolens læreplaner ((Meld. St. 16, 2006-2007). Det er viktig at ikke bare læreren skal kjenne til kartlegginger og

rammeplan i barnehagen, men også at barnehagelærer skal kjenne til skolens læreplaner for de første årene. Lese- og skriveopplæring fra første klasse betyr kanskje at barnehagen i større grad fokuserer på emergent literacy-ferdigheter som forberedelse til lese- og skriveopplæringen i skolen. Det kan derfor være et mål at flere lærere ser betydningen av at informasjon fra barnehagen kan være med å tilrettelegge for god opplæring fra første dag i skolen.

Benytter lærerne seg av en eller flere instanser når de vurderer om en elev kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker? Femten av elevene blir vurdert på bakgrunn av en instans. I disse tilfellene er elleve av vurderingene utelukkende basert på lærerens egne observasjoner. Det kan tyde på at læreren utøver profesjonelt skjønn som innebærer å ta selvstendige valg basert på egne observasjoner. Disse observasjonene kan ha sin bakgrunn i utdanning og erfaring som læreren har opparbeidet. Det kunne vært interessant å se på i hvilken grad disse elevene, som bare er vurdert av læreren, samsvarte med identifiseringen av elever i risiko for lese- og skrivevansker som *På sporet* har foretatt. Hva er det læreren har lagt merke til så kort tid etter skolestart, og kan det eventuelt spores i materialet til *På sporet*? Dette er spørsmål som det kunne vært spennende å gått videre inn på, men som på grunn av denne oppgavens avgrensning ikke kommer med.

Fire av elevene er identifisert utelukkende på bakgrunn av informasjonen fra foreldre. To av disse utsagnene er relatert til dysleksi og to er relatert til lav interesse for bokstaver og skriftlige aktiviteter. Eleven kan ha en disposisjon til å utvikle dysleksi dersom foreldre eller søsken har dysleksi. Familiestudier har vist at sannsynligheten for å utvikle dysleksi når foreldre har det er mellom 30 og 40 prosent, og for søsken er det 40 prosent. (Høien & Lundberg, 2012) Bokstavkunnskap i førskolealder predikerer den videre leseutviklingen (Elbro & Scarborough, 2004a) og finske forskere fant at bokstavkunnskap ved 4,5 år var en sterk predikator for senere lesevansker (Puolakanaho et al., 2007). Når lærerne vurderer informasjon om dysleksi i familien og lav interesse for bokstaver har de helt rett i at dette kan føre til senere lese- og skrivevansker. Når lærerne er oppmerksom på disse faktorene tidlig kan det og føre til at et eventuelt behov for mer hjelp til eleven blir satt i gang raskt.

Lærerne støtter seg i mindre grad utelukkende på informasjon fra seg selv. 24 av de 39 elevene blir identifisert med vurderinger fra flere instanser. Det er tidlig i utdanningsløpet og det er derfor ikke underlig at læreren tar i bruk informasjon fra ulike instanser når hun vurderer hvem som kan komme til å være i fare for å utvikle lesevansker. Det viser også at

læreren ser behovet for å støtte seg til flere instanser i en slik vurdering. Informasjon fra mer enn en instans kan gi sikrere grunnlag for å predikere lese og skrivevansker fordi flere instanser kan gi en vurdering av elevens vansker. Feilprediksjoner av elever kan være uheldig, både fordi det kan innebære feilfordeling av ressurser og fordi eleven ikke får opplæring i det som er vansken til eleven. Det kan føre til at motivasjon for læring kan bli redusert, og eleven kan havne i en negativ spiral der lite trening gir lav motivasjon og lave forventninger fra lærer (Spear-Swerling & Sternberg, 1994) Muligens kan resultatet her også relateres til at flere lærere har videreutdanning (E. Gabrielsen & Gabrielsen, 2013). Lærerne får økt kompetanse og ser at andre instanser er viktige når en skal predikere mulige lese- og skrivevansker.

5.2 Hvilke faktorer vektlegger lærerne når de blir bedt om å identifisere elever som i starten av 1. trinn kan være i faresonen for å utvikle lese og skrivevansker?

Resultatene fra spørreskjemaet er delt inn i vurderinger basert på lærernes egne observasjoner, og vurderinger som læreren gjør av på bakgrunn av informasjon fra foreldre, PPT og barnehage. Dette er vurderinger som læreren tenker kan ha betydning for leseutviklingen til eleven. Læreren vurderer eleven ut fra den erfaring og kunnskap hun innehar. Læreren kan også ha fått informasjon fra foresatte, PPT og barnehage som er relevant, men som læreren likevel ikke oppfatter som relevant og dermed ikke nevner.

Utsagnene er knyttet til faktorene avkoding, språk og språkforståelse og mer generelle faktorer knyttet til læring. Jeg vil først se nærmere på hvordan fordelingen av disse faktorene utarter seg i de ulike instansene. Deretter ser jeg på hvilke vurderinger som er mest framtredd hos den enkelte instans, for til slutt å si noe om hvilke begrunnelser og refleksjoner læreren foretar når de mener en elev kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker.

5.2.1 Faktorer relatert til avkoding

I denne kategoriseringen er 18 utsagn fra lærernes egne observasjoner relatert til avkoding. Tretten av utsagnene av informasjon fra foresatte er relatert til avkoding. Fra PPT og barnehage er ett av utsagnene relatert til avkoding som mulig lesevanske. Avkoding er en komponent i Gough & Tunmers (1986) «Simple view of reading» og refererer til at leseren må gjenkjenne, uttale og få tilgang til ordets mening. Ehri (2005) sier at barnet må gjennom

ulike stadier for å bli en ortografisk leser, og ordavkodingsferdigheter bygges opp over tid (Høien & Lundberg, 2012).

Lærere skriver at de har observert at eleven har problemer med å huske alle bokstavene de har lært og at eleven ikke skriver navnet sitt. Resultatene viser at læreren er helt i tråd med forskning som viser at bokstavkunnskap i førskolealder er en sterk predikator for senere lesevaner (Puolakanaho et al., 2007). Lærerne ser ut til å være oppmerksomme på at elever som ikke husker bokstavens navn og strever med å skrive navnet sitt kan være elever med behov for oppfølging. God bokstavkunnskap gir tilgang til å avkode ordet ut fra en fonologisk eller ortografisk strategi. Uten god bokstavkunnskap kan leseutviklingen stoppe opp, eller ta svært lang tid (Høien & Lundberg, 2012).

Avkodning er også relatert til fonologisk bevissthet. Lærerne skriver at eleven har vansker med å rime og lytte ut første lyd. Dette referer til fonologisk og fonemisk bevissthet. Fonologisk bevissthet viser til elevens evne til å bli bevisst språkets lydstruktur, og ha evne til å manipulere lydene (Lyster, 2012). Å kunne rime er en del av den fonologiske bevisstheten og forskning har vist at barnets evne til å kunne rime førskolealder kan si mye om lesing ved skolestart (Bryant, 1998). Fonemisk bevissthet gir tilgang til det alfabetiske systemet og er en forutsetning for å utvikle gode leseferdigheter (Byrne, 2005). Læreren viser gjennom sin rapportering at de er oppmerksom på at svake fonologiske ferdigheter som det å rime og vansker med fonologisk analyse kan føre til lesevaner senere. Disse elevene kan ha prediktorer knyttet til dyslektiske vansker og kan også være fanget opp av at – risk indeksen i *På sporet*. Det er svært positivt at også lærerne ser denne sammenhengen mellom bokstavkunnskap, og fonologisk bevissthet som forskning viser har stor betydning for leseutviklingen. Det kunne vært interessant å sett nærmere på om disse elevene korrelerte med *På sporet* sin identifikasjon og eventuelt hvilke faktorer som samsvarte.

Læreren har i 13 tilfeller relatert informasjonen fra foresatte til vansker med avkodning. Ni av disse er relatert til informasjon om dysleksi i form av den arvelige komponenten. Hvilken informasjon fra foreldrene som læreren vurderer som viktig, kan ha sammenheng med lærerens egen erfaring og utdanning. Har læreren kunnskap om dysleksi og arv kan det føre til at læreren betrakter informasjonen som relevant i forhold til bekymring om elevens leseutvikling (Høien & Lundberg, 2012).

Resultatene viser videre at flere lærer har informasjon fra foresatte som de tenker kan ha betydning for elevens leseutvikling. Dette kan fordre at samarbeid med foreldre er sentralt for

at læreren skal få kunnskap om den enkelte elev og kunne legge et godt grunnlag for læring. (Bjørnsrud, 2012)

Ett av svarene som lærerne har fra PPT er relatert til avkoding. Læreren skriver at PPT har informert om at eleven er oppmeldt med lese- og skrivevansker. Dette utsagnet er det ikke lett å forholde seg til, da eleven knapt har begynt på den formelle lese- og skriveopplæringen. Det kan være at PPT har informert om mulige lese- og skrivevansker, men det virker noe underlig da det er vanskelig å gi den slags spesifikk informasjon før eleven har begynt på skolen. En annen mulig forklaring kan være at læreren tenker informasjonen PPT har gitt, kan predikere lese- og skrivevansker. Uansett er svaret generelt, og det er vanskelig å skjønne helt hva som ligger i det, og hvilke tiltak det utløser. Det er også mulig at informasjonen fra PPT er utydelig og at lærer dermed ikke oppfatter hvilke faktorer som er relevant i forhold til leseutviklingen. Det fordrer at samarbeid og kommunikasjon med PPT må bli tydeligere slik at lærer får bedre forutsetninger til forstå årsakene til elevens vansker.

Ett av utsagnene fra barnehagen kan relateres til avkoding. Utsagn i spørreskjema viser til at eleven har vist mindre interesse for skoleaktiviteter. Jeg tolker det dithen at «førskole» aktiviteter er knyttet til arbeid med bokstaver og tall som regnes som skoleaktiviteter. Arbeid med bokstaver og tall er også beskrevet i rammeplanen for barnehagen (Stangeland & Færevaa, 2014). Det er kanskje ikke så underlig at så lite av informasjonen lærerne har fra barnehagen er knyttet til avkoding. Det er tross alt i skolen den formelle starten på lese- og skriveopplæring begynner. Imidlertid har barnehagen en rammeplan som sier at barnehagen skal ha fokus på de barna som strever med å skrive sitt eget navn og ikke er interessert i bokstaver (Buli-Holmberg, 2012). En tett kommunikasjon mellom barnehage og skole kan sikre at slike observasjoner blir overført. Det fordrer også at læreren har forståelse for at dette er informasjon som kan påvirke elevens leseutvikling. TRAS er som tidligere nevnt et kartleggingsverktøy som legger vekt på språklige ferdigheter og kompetanse. Kartleggingsverktøyet måler blant annet ferdigheter som ordforråd og fonologisk bevissthet. Ulike studier har forklart sammenhengen mellom tidlig ordforråd og prediksjon av leseferdigheter (Panel, 2000). Fonologisk bevissthet i førskolealder er også sentrale markører for lesevansker (Hulme & Snowling, 2009). Dersom lærerne kjenner til TRAS og vet hvordan de ulike ferdighetene kan predikere leseutvikling, er det større mulighet til å legge til rette for tiltak som settes inn tidlig. Det viser seg å ha bedre effekt enn senere tiltak (Morrow et al., 2011).

Oppsummert kan man si at antall observasjoner relatert til avkoding viste at lærerne benyttet mest egne vurderinger. Det ligger i sakens natur at læreren skal være den som har størst kjennskap og kunnskap om vansker knyttet til avkoding. Læreren er profesjonell og har erfaring og kompetanse til å oppdage vansker knyttet til avkoding. Et større samarbeid mellom de ulike instansene ville muligens gi barn med tidlige vansker i skriftspråklig utvikling en bedre utgangsposisjon i overgangen til skole.

5.2.2 Faktorer relatert til språk og språkforståelse

42 av svarene til læreren kan relateres til vansker med språk og språkforståelse. Dette innebærer blant annet et godt ordforråd og kunnskap om morfologi (Brudholm, 2011). Resultatene ser ut til å forklare at lærerne er bevisst på at vansker med språkforståelsen kan medføre lese- og skrivevansker senere. Svarene viser at de vektlegger at eleven har utfordringer med å uttrykke seg selv, har vansker med å forstå felles beskjeder og har begrenset begrepsforståelse og ordforråd. Alt dette er momenter som virker inn på leseforståelsen fordi språkforståelsen er en komponent i leseforståelsen (Hoover & Gough, 1990) The National Reading Panel (2000) har gjennom metaanalyser av forskning på ordforrådet kommet fram til at forutsetningene for å oppnå god leseforståelse er avhengig av et godt vokabular. Lærerne ser ut til å være opptatt av og vurderer at ordforrådet i starten av 1. klasse kan føre til dårlig leseutvikling. Dette er gledelig da Biemiller (2012) sier at den mest gunstige perioden for å jevne ut store forskjeller i elevens vokabular er i de første skoleårene. Imidlertid har lærerne i utsagnene sine en rekke ulike faktorer relatert til språk som begrunnelse for fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Språkvansker er et komplekst felt som det kan være vanskelig å manøvrere i. Læreren nevner vansker med språk relatert til uttale, språkforståelse, og flerspråklige. Det har vist seg at enkelte av faktorene i språk og språkvansker henger tettere sammen med for eksempel avkoding og andre språkvansker har sammenheng med leseforståelse. Det kan se ut som om læreren ikke skiller mellom de ulike språkvanskene som gir ulike tiltak.

Åtte av svarene fra foresatte er relatert språkforståelse. Læreren skriver at foreldrene informerer om at eleven har språkvansker og at eleven begynte sent å snakke. Foreldre opplyser også lærer at de synes det er vanskelig å forstå barnet sitt. Samlet er dette en vanske som også kan relateres til språk og som videre kan ha innvirkning på lesing. Hulme & Snowling (2009) sier at vansker med språk i førskolealder er en predikator for språk og fagvansker. Disse vanskene kan vare livet ut, og det er spesielt viktig med tidlig innsats så

vanskene kan reduseres. Lærerne viser at de tar foreldrene på alvor, noe som gir fordeler for eleven som tidlig kan få hjelp til å redusere vanskene.

Det meste av informasjonen som læreren får fra PPT omhandler språkforståelse. Ni av vurderingene er fra denne faktoren. Læreren skriver at eleven går til logoped på grunn av sein språkutvikling, eleven har tatt Reynells og har talespråk under forventet gjennomsnitt og eleven har feil uttale. Vi vet at språk og dysleksi har en forbindelse og Helland (2012) sier at ca. 70 % av barn som har språkvansker i førskolealder får konstatert dyslektiske vansker i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Språkvansker er sammensatt og de kan skyldes flere forhold og kan gi ulike vansker med lesing og skriving (Helland, 2012). Vansker med uttale og talespråk under forventet utvikling kan føre både til vansker med forståelse og vansker med avkodning. At læreren har forståelse for at språk og lese- og skrivevansker henger sammen er som sagt positivt. Det er imidlertid vanskelig å se ut fra utsagnene om informasjonen fra PPT er tydelig på hvilken retning språkvansken tar, eller om læreren muligens ikke har oppfattet dette i informasjonen som er gitt. Det er viktig å vite årsaken til språkvansken da det krever ulike tilnærminger. Forskning har vist at Reynell språkdel korrelerer med senere skriftspråkutvikling (Hagtvet et al., 2011). Det er ikke sikkert at læreren er klar over dette, og hvilke følger det kan få for eleven. En god kommunikasjon mellom instansene kan bedre dette.

Fem av vurderingene fra barnehagen er relatert til språkforståelse. Læreren skriver at de har fått informasjon fra barnehagen om at noen av eleven har språkvansker. Andre har mindre god forståelse og uttale av norsk språk. I dette ligger det at eleven er flerspråklig og at læreren muligens tenker at flerspråklige og lite ordforråd på norsk vil gi lese- og skrivevansker. Mange av vurderingene til læreren, både egne vurderinger og informasjon fra andre instanser ser ut til å være relatert til flerspråklige elever og svakt vokabular. Forskning viser at lærerne har rett i at flerspråklige elever ofte har et mindre utviklet ordforråd på andrespråket, og dette kan etter hvert begrense leseforståelse (Bialystok, 2009). Ordavkodingen kan også påvirkes av ordforråd til en flerspråklig. Å ikke forstå ordet en skal avkode kan være utfordrende og det gjør det vanskeligere å se sammenhengen mellom avkodning og meningsfortolkning (Aukrust & Rydland, 2007). Forforståelse er en viktig komponent i leseforståelsen. Et flerspråklig barn med lite vokabular kan mangle den forforståelsen som er nødvendig for å forstå teksten. Er læreren klar over et manglende ordforråd til den flerspråklige eleven medfører det at høytlesing og andre språklige aktiviteter er preget av dialog, støtte og arbeid med vokabular for å øke ferdighetene med ordforråd (Blachowicz & Fisher, 2011). Dersom læreren ikke

underviser på denne måten kan ordforrådet hos de enspråklige øke, mens den flerspråklige stagnerer og avstanden blir større (Blachowicz & Fisher, 2011). Forskning har også vist at leseutvikling og læring i skolen i stor grad predikeres av språk og særlig ordforråd. (Beck, McKeown og Kucan, 2013). Når læreren får informasjon om dette fra barnehagen kan skolen fortsette med tiltak og redusere vanskene som den flerspråklige eleven kan ha.

5.2.3 Faktorer knyttet til læring generelt

46 av vurderingene til læreren er relatert til generelle faktorer knyttet til læring. I denne kategorien har lærerne nevnt begrep som motivasjon/mestring, oppmerksomhet, uro og hjemmeforhold. Dersom eleven har liten grad av selvregulering kan det føre til at barnet ikke får med seg undervisningen, får mindre hjelp av læreren og kommer inn i lite hensiktsmessige mønster (Jorm et al., 1986). Læreren har observert at eleven er urolig, gjetter mye, kikker rundt seg istedenfor på arket/boka. Eleven er usikker og trenger mye hjelp, eleven er umoden og går mye på «do». Dette er faktorer som ikke er relatert spesifikt til lesing, men som er faktorer som kan påvirke læringen til eleven generelt. En elev som er urolig og strever med oppmerksomheten kan få problemer med å lese og skrive fordi urolige og ukonsentrerte barn ikke følger med på undervisningen, og får dermed færre skolefaglige erfaringer enn sine medelever (Jorm et al., 1986). Urolige elever blir ofte fanget opp raskt av læreren i 1. klasse. Dette fordi eleven er synlig og det kan også skape irritasjon hos læreren med elever som ikke følger med (Stangeland & Færevaa, 2014). Ut fra antall utsagn i denne kategorien ser det ut til at barn med slike vansker raskt blir identifisert hos læreren.

Seks svar fra foresatte var knyttet til generelle faktorer. Læreren skriver at elevens mor har vært syk og eleven får lite hjelp hjemme med lekser. Foreldrene opplyser også at eleven er født seint på året, er umoden eller er for tidlig født. Elevens hjemmemiljø kan ha stor påvirkning for læring, et barn som opplever mye stress i forbindelse med at mor er syk, kan ha vanskelig for å konsentrere seg og stress kan blokkere for læring (Stangeland & Færevaa, 2014). Å være umoden og å være for tidlig født kan føre til oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker. Svakt fungerende eksekutive funksjoner er sentrale trekk ved oppmerksomhetsvansker (Blair m. fl. 2010 gjengitt i Stangeland og Færevaa, 2014). Oppmerksomhetsvansker kan føre til at eleven får lite trening og dermed dårligere leseutvikling.

Tre av utsagnene fra PPT havner i den generelle sekken knyttet til læring. PPT har informert om at eleven har konsentrasjon/oppmerksomhetsproblematikk, og eleven har umoden

finmotorikk. Som tidligere nevnt viser læreren at de generelle faktorene har innvirkning på lese- og skrivevansker. Disse vurderingene kan henge sammen med lærerens tidligere erfaringer som tilsier at disse elevene kan utvikle lese- og skrivevansker.

Syv av utsagnene fra barnehagen er knyttet til generelle faktorer knyttet til læring. Lærere skriver at barnehagen informerer om at barnet har problemer med konsentrasjon, barnet har kroppslig uro og prater mye, og mister oppmerksomhet. Det kan tenkes at disse barna har færre emergent literacy-ferdigheter, som er ferdigheter knyttet til lesing og skriving før barn har fått opplæring i disse ferdighetene (Whitehurst & Lonigan, 1998). Barnet har muligens ikke fått med seg aktiviteter som er knyttet til vokabular og fonologiske ferdigheter. Dette kan føre til en sårbarhet på skolen da dette er ferdigheter som virker inn på avkodingsferdigheter og forståelse i begynneropplæringen.

5.2.4 Hvilke av faktorene er mest fremtredende hos den enkelte instans?

De mest framtrædende faktorene i lærernes egne vurderinger er språkforståelse og generelle faktorer knyttet til læring. Disse faktorene fikk henholdsvis 42 og 46 vurderinger hver, mot 18 vurderinger relatert til avkoding. Ifølge Gough & Tunmers (1986) definisjon på lesing må både avkoding og språkforståelse være tilstede for at det skal være leseforståelse. Avkoding regnes som å ha størst betydning i starten av leseutviklingen. Målet er automatisert ordavkoding der kognitive ressurser frigjøres til forståelse (Ehri, 2005). Det kan se ut som om lærerne ikke skiller mellom de to hovedkomponentene i lesing, når de skal vurdere hvem som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, men heller har et helhetlig perspektiv på lesevansker. På 1. trinn er tekstene elevene leser ofte enkle og preget av hverdagspråk. Det kan derfor være vanskeligere å avdekke om eleven strever med språkforståelsen så tidlig i skoleforløpet. Brudholm (2011) sier at vansker med språkforståelse kan komme til syne senere i skoleløpet når tekstene og ordforrådet blir mer avansert. Avkoding er hovedmålet for elever på 1. trinn og vansker på dette området krever en annen tilnærming enn vansker med forståelse (Hulme & Snowling, 2009). Dersom lærerne ikke er klar over forskjellen mellom avkoding og språkforståelse vil det være vanskelig å sette inn tiltak tidlig nok og vite hvilke tiltak en skal sette inn.

Det kan se ut som om lærerne ikke er helt sikre på hva som kan føre til ordavkodingsvansker, leseforståelsesvansker eller generelle vansker med læring. En dyslektikers hovedvanske er knyttet til avkoding og en fonologisk svikt (Høien & Lundberg, 2012) I tillegg er det også kjent at dyslektiske elever ofte har vansker knyttet til arbeidsminne. Det fører til at eleven

trenger flere repetisjoner og lengre tid for å kunne gjenkjenne og gjenkalle bokstavene (Beneventi, Tønnessen, Ersland, & Hugdahl, 2010). En elev med forståelsesvansker kan godt lære seg å avkode korrekt, men dårlig språkforståelse kan føre til at eleven ikke forstår det han leser. Forhold som er relatert til språkforståelse og generelle faktorer knyttet til læring er svært viktig og relevant for leseutviklingen, men det er og et poeng at læreren er klar over hvilke tiltak som må iverksettes for å redusere vansken. Læreren bør ha en formening om det er avkoding, språkforståelse eller generelle vansker knyttet til læring som er primærårsaken. Lærerne er også opptatt av at oppmerksomhet, konsentrasjon og motivasjon kan gi lese- og skrivevansker. På dette området blant andre, gjelder det å gi elever mestringsopplevelser som gjør at de ikke velger vekk den vanskelige aktiviteten som lesing er, og dermed får enda mindre trening, og leseferdighetene forbedres ikke (Stanovich, 2008).

Meld. St 18 (2010-2011) legger vekt på at lærere skal oppdage og legge til rette undervisning for barn som strever. I dette ligger det en betingelse om at lærerne må ha kunnskap om hva de skal legge merke til. Det ser ut til at lærerne kan ha mest kunnskap og erfaring med elever som har vansker med språkforståelse og generelle lærevansker som utvikler lesevansker. Avkoding er sentralt i begynneropplæringen og det var derfor overraskende at pedagogene i så liten grad vurderte denne komponenten i leseutviklingen som relevant. Det kan være at lærerne ikke vet hva de skal se etter for å oppdage lese- og skrivevansker, noe som kan henge sammen med at lærerne kanskje har for dårlig kunnskap om den normale leseutviklingen til å oppdage elevene som har vansker så tidlig i utdanningsløpet? I Meld. St. 16 (2006-2007) står det at det er et viktig politisk mål å redusere gruppen med svake lesere så tidlig som mulig, slik at ikke vanskene får etablert seg og føre til nederlag og dårlig selvbylde. Det kan være vanskelig å redusere dette dersom ikke læreren vet hva han skal se etter, og heller ikke vet hvilke tiltak som skal settes inn.

Den mest framtrædende faktoren når læreren vurderer informasjon fra foresatte er avkoding. På flere skoler er det tradisjon for korte informasjonsmøter mellom foreldre og lærer i starten av skoleåret. Informasjon fra foreldre er svært viktig for å kunne få kunnskap om eleven. Helland (2012) sier at foresattes bekymringer ofte er reell og er like valide som kvalitativt gode kartleggingstester. I disse møtene kan det være naturlig at forhold som dysleksi og arvdunker opp, enten ved at lærer spør om dysleksi i nær familie, eller at foreldre uoppfordret opplyser om dette. Det er gledelig å se at mange av lærernes vurderinger er basert på informasjon fra hjemmet. Det viser at lærerne tar bekymringen til foreldrene alvorlig.

Informasjonen læreren får kan føre til at barnet får mer støtte og tilrettelegging tidlig på veien til å bli en god leser (Stangeland & Færevaa, 2014).

Språk og språkforståelse er den faktoren som er mest framtrædende i informasjon læreren har fått fra PPT. Språkforståelse er et stort begrep som innbefatter flere språklige områder. Deriblant forståelsen barnet har av det muntlige språket (Lyster, 2012) et godt vokabular, kunnskap om morfologi og god førforståelse. Språkvansker kan bli påvist tidlig i barnets liv, og det er derfor naturlig at PPT er den instansen som har mest informasjon om vansker relatert til språk. Språkvansker som er identifisert i tidlig alder, kan virke inn på senere lesing og skriving. I en studie viste det seg at barn som hadde språkvansker da de var fireårsalderen hadde store vansker med lesing ved åtteårsalderen (Bishop & Adams, 1990). Ved 15-årsalderen hadde disse barna alvorlige vansker med både språk og lesing (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, & Kaplan, 1998). Når læreren får informasjon fra PPT om barn med påviste språkvansker fører det til at læreren må være oppmerksom på denne problematikken i forhold til å utvikle lese- vansker.

Generelle faktorer knyttet til læring er den mest framtrædende faktoren i informasjon fra barnehagen. Rammeplanen til barnehagen legger vekt på omsorg, oppdragelse, lek og læring og tar dermed utgangspunkt i et helhetssyn på barnet. Det betyr at det er et dynamisk samspill mellom barnets fysiske og mentale forutsetninger og det miljøet barnet vokser opp i (Buli-Holmberg, 2012). Rammeplanen gjenspeiler et generelt syn på læring, og det er ikke overraskende at dette synet også overføres til skolen. På bakgrunn av det helhetlige læringssynet blir derfor generelle faktorer knyttet til læring den mest framtrædende faktoren når lærerne gjør vurderingene sine. Språk blir også trukket fram i informasjon fra barnehagen. Språk er også innarbeidet i rammeplanen og en del kartleggingsverktøy legger også vekt på denne faktoren.

5.2.5 Hvilke begrunnelser legger lærere til grunn når de vurderer at en elev kan være i faresonen for å utvikle lese og skrivevansker?

Hvilke vurderinger om hvorvidt en elev kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker er basert på lærernes profesjon og skjønn. Læreren har utarbeidet seg kunnskap om lesing og leseutvikling og kan kalles profesjonell. Disse kunnskapene skal brukes i kombinasjon med skjønn, og i skjønn ligger det en resonnering om hva som bør gjøres i enkelttilfeller (Molander & Tenum, 2008). Profesjonelt skjønn er vurderingene lærerne tar fortløpende og gjennom refleksjon. Å være profesjonell yrkesutøver mener Ertsås og Irgens

(2012) er knyttet til å ta i bruk forskningsbasert kunnskap. Læreren må være bevisst teoriens rolle i sin egen praksis. Spor av dette kan vi finne i denne begrunnelsen på spørsmålet «Hvorfor tenker du at dette er relevante observasjoner i forhold til leseutviklingen til eleven?» i spørreskjemaet.

«Det handler om at å kunne gjenkjenne lydene til bokstavene er helt sentralt i lesing, for å kunne lese må du kunne koble lyd og bokstav, hvis eleven sliter med å sette sammen lyder vil det være vanskelig for eleven å sette lydene sammen ved lesing. Å kunne lese innebærer også å kunne forstå det som blir lest. Dette kan by på utfordringer for denne eleven.»

Læreren viser her til hva som teoretisk kjennetegner avkoding. Avkoding viser til at leseren har forstått det alfabetiske prinsipp og omkoder enkeltbokstaver eller grupper til språklyder. Disse blir så trukket sammen til en lydpakke. (Høien & Lundberg, 2012) I tillegg referer læreren implisitt til Gough & Tunmers (1986) definisjon på lesing og komponentene som dette innebærer. I lys av Wenigers ulike grader av teori (her referert i Ertsås & Irgens, 2012) benytter denne læreren seg av teori på T2 og T3 nivå. Det vil si at læreren ikke bare benytter seg av egne eller kollegaers erfaring (T1 nivå) men kan formulere teori med egne ord knyttet til praksis. Teorien er også kontekstuavhengig og den er ikke basert på lærerens primær- eller sekundärerfaringer. Når læreren kjenner til den normale leseutviklingen er det også lettere å sette inn de rette tiltakene (Hulme & Snowling, 2009).

Schømer (2014) har uttalt at pedagogisk skjønn også kan forstås som taus kunnskap. Det innebærer at en del av kunnskapen læreren innehar er taus, og at den har nærmest blitt en del av læreren (Polanyi, 2009). Det betyr at det kan være utfordrende å sette ord på den tause kunnskapen. Det viser seg at det er vanskelig for mange lærere å begrunne og reflektere over hva observasjonene deres kan føre til i leseutviklingen til eleven. Enkelte av informantene har ikke svart på spørsmålet og andre skriver at de har for lite grunnlag for å svare og andre at det er altfor tidlig å uttale seg. Andre referer til nye observasjoner av eleven som begrunnelser for hvorfor observasjonene de har er relevante i forhold til leseutviklingen til eleven.

«Eleven forstår lite derfor kobler han ut i stedet for å følge med i timen, eleven får ikke hjelp til å lese hjemme og møter uforberedt på skolen, eleven kan «gjettelese» istedenfor å arbeide jevnt og trutt med avkodingen»

Dette er betegnende for flere av besvarelsene til lærerne. Det kan se ut til at lærerne er flinke å oppdage elever som kan være i faresonen for å utvikle lesevansker. Dette er også uttalt i

studien til Husveg (2014) der 85 % av lærerne mener de i middels grad er trygg på at de har kompetanse til å oppdage om et barn har lesevansker på et tidlig tidspunkt. Å begrunne og reflektere over hva vanskene innebærer viser seg å være mindre tydelig. Det kan bety at mye av kunnskapen læreren innehar er preget av dynamikk mellom det læreren kan uttrykke med ord og det hun intuitivt gjør. Å kunne reflektere kritisk er formulert i opplæringsloven og i Meld.St.31 (2007-2008). Uten språk er det vanskelig å reflektere, og når læreren ikke bruker fagbegreper, synker også presisjonsnivået i det en skal reflektere over. Kritisk refleksjon fordrer at læreren må kjenne til ulike læringsteorier, og for å utvikle profesjon kreves også evne til å integrere pedagogisk teori i praksis. Flere av informantene har vært lærere i mer enn 10 år. Det innebærer at de har fått utdannelsen sin på et tidspunkt der det var lite fokus på den første lese- og skriveopplæringen (Gabrielsen, 2014). Dette kan også føre til at læreren ikke har ord og begreper å reflektere i, og kanskje heller ikke har opparbeidet seg kunnskap om leseutvikling og leseforståelse. Et mål må være å bygge opp ett begrepsapparat og en felles forståelse for praksis for å sette ord på det læreren gjør.

I enkelte av de andre besvarelsene skriver læreren at hun på bakgrunn av erfaring og opplysninger fra barnehage og hjem gjør at hun bekymrer seg for elevens leseutvikling. Dette er ifølge Weniger (her referert i Ertsås & Irgens, 2012) teori av første grad (T1), og er en type «skjult» teori som er uartikulert og gjør seg gjeldende gjennom handling. Teori på T1 nivå kan fort bli begrenset til egen praksis og lokale erfaringer, og innebærer lite kritisk refleksjon. Jensen (2008) har studert hvordan lærere og andre yrkesgrupper tilegner seg ny kunnskap. Hun finner at lærere i større grad enn andre yrkesgrupper vektlegger egen yrkeserfaring og erfaringsutveksling med kolleger for å bygge opp sin profesjonelle kunnskapsbase. Junge (2013) har forsket på læreres samtaler seg imellom og har funnet at språket som brukes kjennetegnes av å være lite analytisk. Hun hevder at læringsutbyttet blir lite i slike samtaler.

Når lærerne skriver om informasjon de har fått fra PPT som de tenker kan ha betydning for leseutviklingen til eleven, kan det se ut som om språket er mer preget av fagbegrep, enn når læreren skriver om egne observasjoner. Eksempelet nedenfor er informasjon om samme elev. Det første sitatet er informasjon fra PPT som læreren tenker kan ha betydning for leseutviklingen.

«Språkforståelse under aldersforventet nivå. Strever med å få med seg innhold i abstrakt språk og flerleddede setninger. WPPSI verbaldel-vanskelig å forklare ord.

Egne observasjoner er mer preget av et hverdagsspråk.

*«Veldig stille og passiv. Trenger egen forklaring for oppgavegjøring og informasjon.
«Faller» gjennom ved klasseundervisning. Har mistanke om litt «latskap»/uvillighet??
Usikker på lydene vi har hatt. Husket O. Vanskelig å utlytte.*

I møtet med PPT rapporten ser læreren at en har behov for fagterminologien, og ved å begynne å bruke begrepene kan de også bli en del av vokabularet. Det kan føre til at en beveger seg fra T1 nivå til ett høyere refleksjonsnivå på T2 og T3 nivå (Weniger referert i Ertsås & Irgens, 2012). En kritisk refleksjon over egen praksis kan føre til at flere og ulike tiltak kan settes i gang for å redusere elevens vansker.

Lærerne har i sin begrunnelse for bekymring om leseutviklingen til eleven skrevet at de har fått opplysninger fra foreldre om at det er dysleksi i familien. Dette kan tyde på at lærerne er klar over at arv er en av predikatorene for dysleksi. Imidlertid ser det ikke ut som om lærerne er klar over at det er en sterk sammenheng mellom fonologisk vansker og dysleksi (Høyen og Lundberg, 2012). Dette fordi i de tilfellene der arv er nevnt har ikke læreren uttrykt bekymring over fonologisk bevissthet, som vi vet er en dyslektikers primærvanske (Hulme & Snowling, 2009).

Flere av observasjonene til lærerne er relatert til oppmerksomhet og konsentrasjon. Forskning har også vist at barn som er urolige og ukonsentrerte kommer inn i lite hensiktsmessige mønster som kan føre til færre skolefaglige erfaringer enn sine medelever (Jorm et al., 1986).

«Konsentrasjon over tid er viktig for å lære bokstavene... eleven blir lett avsporet og mister konsentrasjonen, og det kan tyde på at han synes det er vanskelig og det kan være med å utsette leseutviklingen»

Som sagt så peker lærerne på flere faktorer som kan gi lese og skrivevansker. Hvorfor disse predikatorene fører til vansker kan synes uklart hos læreren, og tiltak i forhold til dette kan da være vanskelig. Kanskje er det slik at læreren tradisjonelt har oppdaget vanskene for så å informere en spesialpedagog og kartlegging og tiltak settes inn av denne? Imidlertid argumenterer jeg for at lærerne bør ha innsikt og kunnskap om tiltak. Mesteparten av tiden oppholder eleven seg i klassen sammen med kontaktlærer og dersom tiltakene kan iverksettes på flere arenaer, kan det føre til en større effekt av tiltakene og vanskene kan kanskje reduseres raskere.

5.3 Vurderer lærerne og *På sporet* prosjektet de samme elevene til å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker?

Resultatene viser en moderat samvariasjon mellom elever som lærerne mener kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker og elever som *På sporet* har identifisert til å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Av et utvalg på 250 elever er 39 elever identifisert av lærere og 49 elever er identifisert i *På sporet* prosjektet. Av disse er 23 felles identifikasjon. 16 er utelukkende identifisert av lærerne og 26 er utelukkende identifisert av *På sporet* prosjektet.

På sporet identifiserer sine elever på bakgrunn av et testbatteri som er forankret i internasjonal forskning om dysleksi, der avkoding er den primære vansken. Bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, RAN og arv er faktorer som kan predikere vansker før den formelle lese- og skriveopplæringen starter (Puolakanaho et al., 2007). Den moderate samvariasjonen kan tyde på at lærerne har opparbeidet seg kunnskap om disse predikatorene og kan identifisere en del av elevene som kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. En moderat korrelasjon er i samfunnsforskning ansett som en god korrelasjon (Johannessen, 2010). Det er imponerende at lærerne etter relativt kort tid sammen med elevene er i stand til å identifisere såpass mange elever felles med kartleggingsverktøyet.

Hva som kjennetegner elevene som er identifisert felles for begge studiene vet vi mindre om. Vi vet at informantene har deltatt på to kurs i regi av *På sporet* der områder som er avgjørende for å komme på sporet av lesing ble presentert. Fonemisk bevissthet, språkforståelse og bokstavkunnskap ble nevnt, og det kan tenkes at dette kan ligge som et bakteppe i vurderingene lærerne gjør. Videre vet vi ikke om lærerne vurderte disse elevene sammen med informasjon fra flere instanser. Har eleven en IOP fra PPT? Har foreldre opplyst om dysleksi i familien? Har barnehagen gitt opplysninger som gjør at læreren tenker eleven kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker? Eller er vurderingene utelukkende basert på lærerens egne observasjoner? Dette kunne vært interessante faktorer å sett nærmere på ved en senere anledning. Det kan belyse forhold som lærers kompetanse og vurderinger ytterligere.

Lærerne har unik identifisering av 16 elever som de mener kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Resultatene mine viser at lærerne i størst grad vurderer at vansker relatert til språkforståelse og generelle vansker knyttet til læring kan føre til lesevansker hos eleven. Dette kan forklare forskjellen mellom de elevene *På sporet* identifiserer og de elevene lærerne

mener kan være i fare for å utvikle lesevansker. Men ut fra resultatene som er presentert i denne studien så kan en ikke være sikker på det. Språkforståelse er relatert til en av komponentene i definisjonen på lesing (Gough & Tunmer, 1986), og referer til å få tilgang til å forstå ord som leses (Hoover & Gough, 1996). Et godt ordforråd er, som tidligere nevnt like viktig som gode avkodingsferdigheter og er en av de beste predikatorene for senere leseforståelsesferdigheter (Biemiller, 2005) National reading panel, Oulette, 2006). Forskning har vist at førskolealder og de første skoleårene er den mest gunstige perioden for å jevne ut store forskjeller i elevenes vokabularnivå (Biemiller, 2012). Det er svært positivt at lærerne er opptatt av denne delen av leseferdighet. Vansker relatert til ordforråd, oppmerksomhet, konsentrasjon og umodenhet er alle faktorer som en bør være oppmerksom på, og som kan predikert lese- og skrivevansker og generelle lærevansker (Stangeland & Færevaag, 2014). En tidlig identifisering og innsats på dette området kan være med å forebygge lesevansker som er sammensatte og skyldes ulike årsaker.

På den annen side er det et tankekors at lærerne ser ut til å være mest opptatt av språkforståelsesvansker og generelle vansker relatert til læring når hovedfokuset i 1. klasse er avkoding. De første tekstene som leses er såpass enkle at elever med forståelsesvansker ofte ikke blir oppdaget. Meld. St. 18 (2010-2011) sier at lærerne skal kunne oppdage og legge til rette for undervisning av barn som strever. Det fordrer at læreren har kompetanse for å vite hva hun skal se etter, og hvilke tiltak som skal settes inn. Dersom læreren ikke er klar over at ulike komponenter spiller inn i leseutviklingen, kan det føre til at læreren venter og ser hvordan lesingen utvikler seg.

Det kan se ut som om lærere forholder seg til lesevansker som en sammensatt vanske som kan skyldes ulike faktorer. Primærvansken til dysleksi er ordavkoding som er knyttet til en fonologisk svikt (Høien & Lundberg, 2012) Primærvansken når det gjelder generelle lese- og skrivevansker kan knyttes til flere faktorer blant annet språk, førforståelse, konsentrasjon, oppmerksomhet og Sosioemosjonelle forhold (Stangeland & Færevaag, 2014). Et holistisk bilde av eleven ser ut til å dominere hos læreren. Elevens vansker er en del av en større helhet, hvor flere elementer spiller inn. Et slikt bilde kan forsvares da virkeligheten sjelden er preget av enkle svart – hvitt forklaringer. »The simple view» kan også ha bidratt til at avkoding og språkforståelse ofte er blitt studert som separate studieområder. Underliggende ferdigheter som fonologisk bevissthet og ordforråd virker sammen i utviklingen og flere forskere argumenterer for at et mer helhetlig syn skal forfølges. Det setter spørsmålsteget ved at forskerne benytter en rigid deling av komponentene som ligger i lesing (Share, 1996).

Uansett vil det være en fordel om lærerne er sikre på hvilken vanske de forholder seg til, og hvilke tiltak som skal iverksettes. Det kan se ut som om læreren har problemer med å begrunne hvorfor hun tenker en elev kan være i faresonen. Noe som kan tyde på at læreren ikke helt er klar over hva vansken innebærer, og det kan dermed være vanskelig å sette inn tiltak som har effekt.

Enkelte av informantene har kommentert i spørreskjemaet at de synes det er altfor tidlig å uttale seg om en mulig lese- og skrivevanske. Lærerne skriver at en vurdering nærmere jul kunne vært mer hensiktsmessig. Det er ikke tradisjon for å foreta en så tidlig vurdering av elevens mulige lese- og skriveutvikling og kanskje kan denne nølende holdningen spores til at læreren ikke stoler på at de har kompetanse til å oppdage elevene såpass tidlig. Det kan også være et ønske om å ikke problematisere en eventuell sein start som enkelte elever kan ha. Dersom læreren venter til jul kan læreren få mer sikker kunnskap om eleven og sette inn de rette tiltakene. Bjørnsrud & Nilsen (2012) hevder at læreren foretar en usystematisk og uformell observasjon av eleven fra dag en på skolen. Denne iakttagelsen kan være relatert til den tause kunnskapen (Polanyi, 2009) læreren innehar. Å sette ord på observasjonen kan føre til at læreren beveger seg fra et T1 nivå, til et høyere T2 og T3 nivå for refleksjon og teoretisering (Weniger her referert i Ertsås & Irgens, 2012) Å uttale seg så kort tid etter skolestart er etter min mening noe den profesjonelle læreren allerede gjør ubevisst, og på et T1 nivå. Disse tankene kan med fordel løftes fram og settes ord på. Å vente helt til jul med å bevisstgjøre disse tankene kan føre til at eleven allerede har utviklet uheldige læringserfaringer, som det kan ta lengre tid å rette opp i. På den annen side utvikler elever seg i ujevn fart. Enkelte elever kan ha rask progresjon i leseutviklingen når de får god opplæring.

På sporet har identifisert flere elever til å være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker enn lærere gjør. Kanskje er det slik at læreren har en «blindsoner» overfor elever som har et godt vokabular, god oppmerksomhet og konsentrasjon og som kommer fra resurssterke hjem. Elever med spesifikke vansker kan dermed bli oversett av læreren og det kan ta lengre tid før gode tiltak blir satt i gang. Det kan være vanskelig å identifisere elever med spesifikke lese- og skrivevansker og det kan kreve kartleggingsverktøy som læreren kanskje ikke har. Det viser at vi har et behov for et kartleggingsverktøy som tidlig kan identifisere elever som kan stå i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker basert på forskning om dysleksi. På den annen side har vi et behov for lærernes kompetanse for å fange opp den store gruppen som også kan stå i fare for å utvikle lesevansker basert på språkforståelse og generelle lærevansker.

6 Avslutning

Hovedformålet med studien har vært å innhente informasjon om hvilke faktorer lærere vektlegger når de blir bedt om å vurdere hvorvidt elever i starten av 1. trinn kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Videre var det ønskelig å finne ut av hvor informasjonen kom fra som lærere baserer sine vurderinger på. I tillegg er det interessant å undersøke om det er de samme elever som blir identifisert av en at-risk indeks i *På sporet* prosjektet og av lærerne, og eventuell ulik identifisering.

Innledningsvis i denne oppgaven undret jeg meg over hvorfor enkelte elever med lese- og skrivevansker tidlig blir fanget opp av lærerne, mens andre går gjennom småskoletrinnet uten å bli identifisert. I denne studien har jeg gjort meg noen tanker om dette, uten å komme til en konklusjon. Forståelsen for fenomenet lese - og skrivevansker har imidlertid økt, ikke minst i forhold til at skriftspråklige vansker er komplekst og sammensatt. Det kreves mye av læreren som skal holde tunga beint i munnen i forhold til hvor forskjellige uttrykksmåter lese- og skrivevansker kan ha. Forskningen kan derimot være opptatt av å isolerer vansker som kan predikere dysleksi og se spesielt på disse, mens virkeligheten ofte ikke er så entydig.

Resultatene viser at lærerne i stor grad vektlegger faktorer som språk, språkforståelse og faktorer knyttet til læring generelt når de blir bedt om å vurdere hvorvidt en elev i starten av 1. klasse kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Flere av begrunnelsene til lærerne viser at de ikke ser på lesing som to hovedkomponenter som forklarer mye av forskjellen mellom leserens leseferdigheter (Lyster, 2012). I stedet kan det se ut som om læreren ikke har disse klare skillene, men ser på lesevansker med et mer holistisk blikk. Det innebærer at lærere benytter flere indikatorer som kan gi vansker med lesing og læring. Dette kan være faktorer som dårlig ordforråd, primære språkvansker som uttale og stamming, dårlig vokabular knyttet til flerspråklige elever, i tillegg til oppmerksomhet og konsentrasjonsvansker. Lese- og skrivevansker er sammensatt og kompleksiteten i dette gjør at eleven har behov for ulike tiltak fordi vanskene har ulikt opphav.

Få av utsagnene til lærerne er knyttet til avkoding. Å oppdage at eleven har vansker relatert til fonologisk bevissthet og avkoding så tidlig i utdanningsløpet kan være en utfordring for læreren. Dette fordi det ofte krever nærmere kartlegging. Den type kartleggingsverktøy har ikke vært tilgjengelig før *På sporet* utvikler dette i tråd med internasjonal forskning om dysleksi.

I følge mine resultater har lærerne problemer med å begrunne hvorfor vansken kan føre til lesevansker. Det kan tyde på at ikke lærerne har den kunnskap og kompetanse som behøves for å kunne finne tiltak som har effekt. På den annen side kan vanskene til eleven være knyttet til spesialpedagogisk hjelp fra PPT og læreren bør få informasjon om tiltak fra instansen. Imidlertid benytter få lærere seg av informasjon fra PPT. Det kan tyde på at kommunikasjon mellom de ulike instansene kan forbedres slik at elevene kan få den hjelpen de har behov for.

Få lærere reflekterer i lys av teori eller styringsdokumenter, men begrenser profesjonskunnskapen til den lokale konteksten, det vil si egne eller kollegaers erfaringer (Ertsås & Irgens, 2012). Ertsås og Irgens (2012) mener at det ikke er nok å vise til dette. Å utøve profesjonelt skjønn innebærer å ta i bruk forskningsbasert kunnskap for å gjøre egen praksis bevisst og eksplisitt. Svært få av informantene benyttet fagterminologi i utsagnene sine. Språket er preget av et hverdagsspråk og ikke et profesjonsrettet språk.

Informasjonen som lærerne baserer sine vurderinger på, kommer i størst grad fra lærernes selv. Det er som forventet da det er læreren som har opplæringsansvaret. Imidlertid er det interessant å se at informasjon fra foreldre blir brukt i stor grad. Læreren viser at de har forståelse for at arv og dysleksi kan ha en sammenheng, og lærerne ser ut til å ta foreldrenes bekymring på alvor. Imidlertid benytter læreren i liten grad informasjon fra PPT og barnehage, og det kan oppfordres til et større samarbeid mellom disse instansene. Det kan komme eleven til gode og gi mulighet til tidlig innsats som kan redusere og forebygge lese- og skrivevansker (Vellutino & Zhang, 2008).

Lærerne og *På sporet* prosjektet har en moderat samvariasjon. Det er imponerende at lærere tidlig i utdanningsløpet kan identifisere så mange elever til å være i faresonen til å utvikle lese- og skrivevansker. *På sporet* har egne identifiseringer som kan vise behovet av verktøyet, i tillegg til at det også validerer lærernes vurderinger. Lærernes egne vurderinger er også viktige og viser at lærerne utøver profesjonelt skjønn basert på erfaring og kunnskap. Vi trenger begge vurderingene for å kunne sette inn tiltak tidlig.

Det kan se ut til at lærerne har god kompetanse til å oppdage elever som kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er vanskelig for læreren å vite årsaken til vanskene og dermed er tiltak som virker for barnet vanskelig å iverksette. Det kan føre til at eleven går på skolen i flere år uten tiltak i forhold til vansken.

Vi har behov for en formalisert vurdering som kartleggingsverktøyet er, og vi trenger lærernes profesjonelle skjønn i vurderingen av hvilke elever som kan være i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Dette fordi de begge kan komplementere hverandre. Det handler om accountability og responsibility. Kartleggingsverktøyet kan være en kontroll og hjelp til læreren, samtidig som læreren har responsibility i form av tillit til at læreren er profesjonell og kan utvise skjønn basert på faglige og pedagogiske valg (Grimen, 2008).

6.1 Metodiske betraktninger

I denne studien er det valgt et spørreskjema for å samle inn data. Jeg leverte ut spørreskjema i papirformat og ikke ved hjelp av en elektronisk svarutsendelse. En fordel ved bruk av elektronisk spørreundersøkelse er at informantene er anonymiserte. I papirformat skriver informanten for hånd og det kan være vanskeligere å anonymisere. Kanskje førte dette til at enkelte av informantene valgte å svare kort på noen av spørsmålene. Andre informanter svarte svært utfyllende, dermed kan også være et spørsmål om individuelle forskjeller. Et spørreskjema levert i hånden kan føles mer forpliktende å svare på enn et spørreskjema på mail.

Et utvalg på 12 informanter er lite og ikke representativt, og en må være forsiktig med å generalisere til populasjonen.

En annen svakhet ved studien er fjerning av spørsmålet «Hvorfor tenker du at dette er relevant informasjon i forhold til leseutviklingen til eleven»? Dette er nærmere beskrevet i kapittel 3.4.1. Spørsmålet kunne antakelig ha utdypet og gitt et større inntrykk av hvorvidt lærerne var i stand til å begrunne og reflektere over hvorfor de tenker en elev kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

Hva har resultatene å si for praksis? Funnene i studien min viser at det er et behov for et kartleggingsverktøy som kan fange opp elever som er i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. For å løfte lærernes refleksjoner fra sin egen eller andres erfaring kan kunnskapsutvikling med utgangspunkt i forskningsbasert teori gi kunnskap som er kontekstuavhengig og som kan brukes til et analyseredskap for egen praksis også kalt teori av tredje grad (Weniger, her referert i Ertsås & Irgens, 2012). Et tettere samarbeid med PPT og barnehage kan også være et mål, der livslang læring iverksette i større grad.

6.2 Videre forskning

Videre forskning kan være å se nærmere på hvilke faktorer som korrelerer felles med begge gruppene. Det kan blant annet innebære å undersøke begge materialene og se på hva som kjennetegner elevene som lærere har unik identifisering av og se nærmere på de ulike faktorene i *På sporet* prosjektet som lærerne har rapportert i eget studie og hva *På sporet* har rapportert om de samme elevene. Er det felles kjennetegn på elever som lærerne identifiserer, hva er kjennetegn på elever med felles identifikasjon? Hva kjennetegner elever som *På sporet* identifiserer og ikke læreren?

En kvalitativ studie med dybdeintervju av lærerne kunne også gitt en dypere forståelse av fenomen som er undersøkt i denne studien. Som for eksempel hvilke tiltak de gjennomfører, om det blir foretatt tiltak, hvilke tanker og refleksjoner har læreren i forhold til elevens vanske?

Det kunne også vært interessant å sett på i hvilken grad lærere tar i bruk og kjenner til kartleggingsverktøy fra barnehagen. I hvilken grad vet læreren hvilken informasjon som finnes og hvordan den kan brukes? Hva vet barnehagelærerne om hva skolen forventer av emeregent literacy?

Litteraturliste

- Allerup, P., Kovač, V. B., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen* FOU-rapport (Agderforskning : online), P. Allerup, V. B. Kovač, G. Kvåle, G. Langfeldt & P. Skov (Eds.),
- Aukrust, V. G., & Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige barn og lesing - hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? In I. Bråten (Ed.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Fagernes: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Beneventi, H., Tønnessen, F. E., Erslund, L., & Hugdahl, K. (2010). Executive working memory processes in dyslexia: Behavioral and fMRI evidence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(3), 192-202. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00808.x
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent *. *Bilingualism*, 12(1), 3-11. doi: 10.1017/S1366728908003477
- Biemiller, A. (2005). Teaching vocabulary in the primary grades: vocabulary instruction needed. In E. J. Kame`enui & J. F. r. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2. ed., pp. 34-50). New York: The Guildford Press.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050. doi: 10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. r. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (H. r. Bjørnsrud & S. r. Nilsen Eds.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. J. (2011). Best Practices in Vocabulary Instruction Revisited. In L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (Vol. Fourth edition). New York: The Guilford Press.
- Bornstein, M. H. (1985). How Infant and Mother Jointly Contribute to Developing Cognitive Competence in the Child. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 82(21), 7470-7473.
- Bru, E. (2011). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalder. In F. E. Tønnessen, E. Bru & E. r. Heiervang (Eds.), *Lesevansker og livsvansker- om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademiske.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse: hvorfor og hvordan?* København: Akademisk Forl.
- Bryant, P. (1998). Sensitivity to Onset and Rhyme Does Predict Young Children's Reading: A Comment on Muter, Hulme, Snowling, and Taylor (1997). *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(1), 29-37.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. In H. Bjørnsrud & S. r. Nilsen (Eds.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (pp. 71-85). Litauen: Cappelen Damm Akademiske.
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 117-141.
- Byrne, B. (2005). Theories of learning to read. In M. Snowling & C. r. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*(13), 934-945.
- Droop, W., & Verhoeven, L. T. W. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78-0553.
- Ehri, L. C. (2004). Teaching phonemic awareness and phonics. In P. McCardle & C. (red) (Eds.), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul Brooks.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of reading* (pp. 135-154). Malden, Mass: Blackwell.

- Elbro, C., & Scarborough, H. S. (2004a). Early intervention. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 339-359). Dordrecht: Kluwer.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonelle yrkesutøvelse. In M. B. Postholm (Ed.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (pp. 195-216). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Espenakk, U. m. (2011). *TRAS: observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Fletcher, J. M. L., G. Reid; Fuchs, Lynn S. Barnes, Marcia A. (2007). *Learning Disabilities : From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting Reading and Spelling Difficulties in Transparent and Opaque Orthographies: A Comparison between Scandinavian and US/Australian Children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142. doi: 10.1002/dys.401
- Gabrielsen, E. (2013). Leseferdigheten til minoritetsspråklige elever. In E. Gabrielsen & G. R. r. Solheim (Eds.), *Over kneiken?: Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (pp. 77-94). Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Gabrielsen, E. (2014). Noen korte historiske tilbakeblikk. In K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Eds.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademsike.
- Gabrielsen, E., & Gabrielsen, N. N. (2013). PIRLS i en norsk utdanningskontekst. In E. Gabrielsen & R. G. Solheim (Eds.), *Over Kneiken?Leseferdigheter på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (pp. 203-222). Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Gabrielsen, E., & Solheim, G. R. (2013). Hva har vi lært av PIRLS 2011. In E. Gabrielsen & G. R. r. Solheim (Eds.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Gabrielsen, E., & Solheim, R. G. r. (2013). *Over kneiken?: leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (E. Gabrielsen & R. G. Solheim Eds.). Oslo: Akademika.
- Gabrielsen, N. N. (2013). Foreldrestøtte og hjemmeforhold- hva betyr det for utviklingen av elevenes ferdigheter? In E. Gabrielsen & R. G. r. Solheim (Eds.), *Over kneiken?: Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (pp. 151-172). Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Gabrielsen, N. N., & Lundetræ, K. (2013). Ordavkoding og leseferdigheter i PIRLS. In E. Gabrielsen & R. G. r. Solheim (Eds.), *Over kneiken?*
- Leseferdighet på 4. og 5.trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Gabrielsen, N. N., & Oxborough, H. G. O. (2014). Det gode grunnlaget. In K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Eds.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (pp. 34-62). Polen: Gyldendal Akademisk.
- Galaburda, A., & Kemper, T. (1979). Cytoarchitetconic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Annals of Dyslexia*, 6, 94-100.
- Grigorenko, E. L., & Naples, A. J. (2009). "The devil is in the details: Decoding and genetics of reading". In I. K. Pugh & P. McCardle (Eds.), *How children learn to read*. New York: NY: Psychological Press.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. K. R., & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus?: en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP.
- Hagtvet, B. E., Lyster, S. A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K. A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., . . . Kruse, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter- En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 76, 34-49.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforl.
- Helland, T., Plante, E., & Hugdahl, K. (2011). Predicting Dyslexia at Age 11 from a Risk Index Questionnaire at Age 5. *Dyslexia*, 17(3), 207-226. doi: 10.1002/dys.432
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S., & Heimann, M. (2011). Effects of Bottom-Up and Top-Down Intervention Principles in Emergent Literacy in Children at Risk of Developmental Dyslexia: A Longitudinal Study. *Journal of learning disabilities*(2), 105-122. doi: 10.1177/0022219410391188

- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Hinshelwood, J. (1895). WORD - BLINDNESS AND VISUAL MEMORY. *The Lancet*, 146(3773), 1564-1570. doi: 10.1016/S0140-6736(01)98764-1
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. doi: 10.1007/BF00401799
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Husveg, H.-A. (2014). Tidleg innsats. Kva må til for å lukkas med tidleg innsats retta mot elevar som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker? Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Høien, T. (2011). Dysleksi: Definisjoner, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. In F. E. Tønnessen, E. Bru & E. r. Heiervang (Eds.), *Lesevansker og livsvansker: -om dysleksi og psykisk helse* (2. ed.). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi*
Fra teori til praksis (5., ed.). Polen: Gyldendal Akademiske.
- Hølleland, H. (2007). Innføring i kunnskapsløftet. In H. r. Hølleland (Ed.), *På vei mot kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (pp. 228-250). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Johannessen, A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Jong, P. F. D., & Leij, A. V. D. (1999). Specific Contributions of Phonological Abilities to Early Reading Acquisition: Results From a Dutch Latent Variable Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 450-476. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.450
- Jorm, A. F., Share, D. L., Matthews, R., & Maclean, R. (1986). BEHAVIOUR PROBLEMS IN SPECIFIC READING RETARDED AND GENERAL READING BACKWARD CHILDREN: A LONGITUDINAL STUDY. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(1), 33-43. doi: 10.1111/j.1469-7610.1986.tb00619.x
- Knivsberg, A.-M., & Dahle, A. E. (2010). Dysleksi men ikke" bare "det: fokus på tillegsvansker av atferdsmessig art. *Spesialpedagogikk*, 75 (4), 38-45.
- Kulbrandstad, L. I. (2013). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2000). *Studenter med spesifikke lese-, skrive- eller matematikkvansker*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lesaux, N. K., & Geva, E. (2006). Synthesis: Development of literacy in language - minority students. In D. August & T. r. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second - language learners. Report of the national literacy panel on language - minority children and youth*. Mahwah: Nj: Erlbaum.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 264-293.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, S.-A. H., Horn, E., & Rygvold, A. L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk*(74), 35-43.
- Løge, I. K., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen, A. H. S., & Waldeland, T. (2006). *Alle med: veiledningshefte*. Klepp st.: Info vest.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, Explaining, and Preventing Children's Reading Difficulties. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 16(4), 230-239.
- Meld. St. 16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring.
- Meld.St. 20. (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.

- Meld.St.30. (2003-2004). *Kultur for læring*.
- Meld.St.31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Molander, A. r., & Terum, L. I. r. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., & Del Nero, R. J. (2011). Best Practices in Early Literacy: Presschool, Kindergarten, and First Grade. In L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (Fourth edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Nergård-Nilssen, T. (2010). Lærevansker relatert til skriftspråket. In R. H. (red) (Ed.), *Barn og unges læringsmiljø* (2. ed., pp. 129-154). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2014).
- Panel, N. R. (2000). *Teaching children to read. An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*. Washington D.C.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching* (3rd ed. ed.). New York: Guilford Press.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppanen, P. H. T., Poikkeus, A.-M., . . . Lyytinen, H. (2007). Very Early Phonological and Language Skills: Estimating Individual Risk of Reading Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(9), 923-931. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01763.x
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Saine, N. L., Lerkkanen, M.-K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2011). Computer-Assisted Remedial Reading Intervention for School Beginners at Risk for Reading Disability. *Child Development*, 82(3), 1013-1028. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01580.x
- Samuelsson, S., Byrne, B., Quain, P., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., . . . Olson, R. (2005). Environmental and Genetic Influences on Prereading Skills in Australia, Scandinavia, and the United States. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 705-722.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of Children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. r. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75-119). New York: York Press.
- Share, D. L. (1996). Word Recognition and Spelling Processes in Specific Reading Disabled and Garden-variety Poor Readers. *Dyslexia*, 2(3), 167-174. doi: 10.1002/(SICI)1099-0909(199611)2:3<167::AID-DYS167>3.0.CO;2-O
- Shaywitz, S. M. D. (2005). *Overcoming dyslexia: A new and complete science based program for reading problems at any level*. New York: Vintage books.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Skjelbred, D. (2012). Lese- og skriveopplæring og tidlig innsats. In H. Bjørnsrud & S. r. Nilsen (Eds.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* Litauen: Cappelen Damm Akademiske
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: creating a virtuous circle. *The British journal of educational psychology*, 81(Pt 1), 1. doi: 10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: an integrative theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 27(2), 91.
- Stangeland, E. B., & Færevaaag, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. In K. Lundetræ & F. E. r. Tønnessen (Eds.), *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset opplæring* (pp. 68-91). Polen: Gyldendal Akademiske.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: the phonological-core variable-difference model. *Journal of learning disabilities*, 21(10), 590.
- Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy Definitions of Reading Disability: Has Intelligence Led Us Astray? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 7-29.

- Stanovich, K. E. (2008). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. (Reprint)(Report). *Journal of Education*, 189(1 2), 23-55.
- Stevenson, J. (2011). Genetiske faktorer bak dysleksi. In F. E. Tønnessen, E. Bru & E. r. Heiervang (Eds.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (2. ed., pp. 85-92). Stavanger: Hertervik Akademisk.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: a follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407.
- Torgesen, J. K. (2004). Lessons Learned from Research on Interventions for Students Who Have Difficulty Learning to Read. In P. McCardle & V. r. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2014). Leseflyt. In K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Eds.), *Å lykkes med lesing*
- Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Polen: Gyldendal Akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a, 10.november 2014). Norske barnehager i tall. from http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Statistikk/US2013_barnehager.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Utdanningsspeilet: Tall og analyse av barnehage og grunnopplæring i Norge*. Oslo: Retrieved from http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2013/US2013.pdf?epslanguage=no.
- Utdanningsforbundet. (2012, 2013.10.12). Profesjonens etiske plattform. Retrieved 2014.11.19, 2013, from https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf
- Van Orden, G. C., & Kloss, H. (2005). The question of phonology and reading. In M. Snowling & C. r. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford, : Blackwell.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. (2004). Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learned in the Past Four Decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*(1), 2-40. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Sipay, E. R. (1997). Towards Distinguishing between Cognitive and Experiential Deficits as Primary Sources of Difficulty in Learning to Read: The Importance of Early Intervention in Diagnosing Specific Reading Disability. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia*. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 437-480.
- Vellutino, F. R., & Zhang, H. (2008). Preventing Long-Term Reading Difficulties through Kindergarten and First Grade Intervention: The Case for Early Intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(1), 22-33. doi: 10.1044/lle15.1.22
- Wagner, Å. K. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforl.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence-Chapter 4*: Elsevier Inc.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & Defries, J. C. (2000). Twin study of the etiology of comorbidity between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics*, 96(3), 293-301. doi: 10.1002/1096-8628(20000612)96:3<293::AID-AJMG12>3.0.CO;2-C

Liste over figurer

Figur 1	Antall elever som er identifisert med utgangspunkt i lærernes egne observasjoner og informasjon fra foresatte, PPT og barnehage.....	50
Figur 2	Vurderinger og informasjon i ulike kategorier og instanser som lærerne legger til grunn når de blir bedt om å identifisere elever som kan stå i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker.....	57

Liste over tabeller:

Tabell 1	Antall elever som er identifisert på bakgrunn av informasjon fra henholdsvis lærer, PPT, foresatte og barnehage.....	51
Tabell 2	Deltester som ble brukt for å identifisere at-risk elever.....	58
Tabell 3	Korrelasjon mellom elever som <i>På sporet</i> prosjektet har identifisert og elever som lærerne mener kan være i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.....	59
Tabell 4	Fordeling av elever identifisert i <i>På sporet</i> prosjektet og lærernes egen identifisering.....	60

VEDLEGG 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”På sporet”

Bakgrunn og formål

På sporet er et forskningsprosjekt som sikter på å redusere andelen elever som utvikler lese- og skrivevansker gjennom å utvikle kartleggingsverktøy som kan fange opp elever i risikozonen ved skolestart og å utvikle forskningsbaserte og motiverende undervisningsopplegg. Prosjektet ledes av Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger, og er delvis finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Skoler som oppfyller kriteriene med tanke på størrelse og resultater på Nasjonale prøver i lesing har fått tilbud om å være med, og deres skole har takket ja til å delta. Prosjektet vil omfatte alle elever som starter i første klasse høsten 2014.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Kort tid etter skolestart vil vi kartlegge elevenes lese- og skriverelaterte ferdigheter. Kartleggingen vil ta ca en time til sammen, og vil foregå både i gruppe og individuelt. Vi ønsker at barna skal ha en positiv opplevelse av dette og vil blant annet bruke nettbrett.

Noen skoler blir trukket til å være kontrollskoler. Der skal elevene få den undervisningen de ellers ville fått. Noen skoler blir trukket til å være intervensjonsskoler i første eller andre klasse. Der vil noen elever få stasjonsundervisning 4 timer per uke i 28 uker med ett av to undervisningsopplegg som er utviklet ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, mens resten av klassen har ordinær stasjonsundervisning. For å måle effekten av ulike undervisningsopplegg, vil vi samle inn resultatene fra de obligatoriske kartleggingsprøvene som elevene har i slutten av 1., 2. og 3. klasse – i tillegg til nasjonale prøver i lesing i starten av 5. klasse. I tilknytning til disse obligatoriske prøvene vil vi også ha noen korte tilleggsoppgaver knyttet til lesing og skriving. Vi vil også be foreldre/foresatte om å fylle ut et kort spørreskjema som kan gi noe utfyllende informasjon før skolestart. Spørsmålene vil kort omhandle barnets språkutvikling i førskolealder, lese- og skrivevansker i familien, syn, hørsel og foreldres utdanning.

Dersom det er tvil om hvorvidt enkeltelever vil ha utbytte av undervisningsopplegget i *På sporet*, kan lærer diskutere dette med prosjektledelsen og eventuell involvert PP-rådgiver.

Dere kan få se kartleggingsmateriell og spørreskjema på forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun tre personer (hovedforskerne) vil ha tilgang til disse. Alle data vil bli anonymisert. Navneliste og koblingsnøkkel vil lagres adskilt fra øvrige data, innelåst i en safe. Datasettet som brukes til forskning vil ikke inneholde personopplysninger eller noe som kan identifisere enkeltelever. Det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne enkeltelever/lærere i det som skrives i forbindelse med prosjektet.

VEDLEGG 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlbogens gate 21
N-5007 Bergen
Norge
Tel: +47 55 58 21 07
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Oddny Judith Solheim
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 15.09.2014

Vår ref: 39059 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.06.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 26.08.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39059</i>	<i>Hva legger kontaktlærere til grunn for vurderinger av hvorvidt elever i starten av 1. klasse står i faresonen for å utvikle lesevansker. I hvilken grad er det overstemmelse mellom lærernes vurderinger og et forskningsbasert verktøy som skal identifisere elever er i risiko for å utvikle lesevansker</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Oddny Judith Solheim</i>
<i>Student</i>	<i>Inga Kjerstin Birkedal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontoret / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uis.no

TRONDHEIM NSD: Høgskolen i Trondheim, Postboks 6030, 7003 Trondheim. Tel: +47 73 59 39 07. lynn@nsd.uib.no

TRONHØI NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@svu.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39039

Formålet er å undersøke i hvilken grad det er overensstemmelse mellom lærernes vurderinger og et forskningsbasert verktøy som skal identifisere elever som har risiko for å utvikle lesevanter.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonskrivet er godt utformet, forutsatt at krivet endres i henhold til e-post fra ombudet av 26.08.14.

Det innhentes samtykke fra elevenes foreldre til at lærerne kan utlevere opplysninger om identifiserbare elever i farsonen for lese- og skrivevanter, jf. e-post fra Inga Kjerstin Birkedal av 26.08.14.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.11.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidsted, alder og kjønn)

VEDLEGG 3

Informasjonsbrev til informantene:

Til Kontaktlærere på 1. trinn

Jeg er en masterstudent ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret), som vil undersøke hvilke kriterier kontaktlærere i 1. klasse legger til grunn når de oppdager elever som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker. Tidlig innsats er av stor betydning for denne elevgruppen, derfor har denne studien som målsetting å få tak i den «tause kunnskapen» læreren har når de observerer og vurderer elevenes leseutvikling. Denne tause kunnskapen tenker jeg er en sum av lærerens erfaringer, dømmekraft og teoretisk kunnskap. Lærerens profesjonelle skjønn er viktig å synliggjøre i et samfunn som blir mer og mer styrt i form av tester og kartlegginger. Trenger vi å utvikle flere kartlegginger for å teste barna eller kan vi stole mer på vår egen kompetanse, erfaring og kunnskap i arbeidet med å avdekke leseutviklingen til elevene?

For å få denne kunnskapen, trenger jeg hjelp fra deg som er kontaktlærer på 1. trinn. Jeg hadde derfor satt stor pris på om du ville tatt deg tid til å svare på noen spørsmål. Det er totalt 8 spørsmål, og de første 5 spørsmålene er bakgrunnsinformasjon og har svaralternativer. De siste spørsmålene skal du skrive navn på den/de elevene du tror står i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker, og hva du baserer denne antagelsen på. Det kan for eksempel være egne observasjoner, vurderinger av spesielle episoder som du tenker har sammenheng med leseutviklingen, vurderinger av bokstavkunnskap, informasjon fra barnehagen/ppt/foreldre eller andre faktorer som legges til grunn.

Svarene fra kontaktlærerne skal sammenlignes med svar fra kartleggingsverktøyet som forskningsprosjektet «På sporet» skal gjennomføre samtidig med min undersøkelse.

Det vil være av stor betydning å få inn flest mulig svar for å få kunnskap om hva vi lærere kan observere av mulige årsaker til lese- og skrivevansker tidlig i utdanningsløpet. Spørreundersøkelsen er frivillig.

Du som kontaktlærer må løses fra taushetsplikten du har overfor eleven for å kunne svare på spørreskjemaet. Foreldrene må derfor godta med et samtykkeskjema at du skriver navnet på elevene du tror står i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker og hvorfor du tror det. Et samtykkeskjema må leveres ut i postmappen til elevene det gjelder (bare de du har skrevet om i spørreskjema) og innhentes i løpet av uken (uke) samtykke fra foreldrene kan innhentes via telefon, mail eller på samtykkeskjema. Det er svært viktig at samtykke blir innhentet for å kunne bruke materialet videre. Dersom det er spørsmål må du bare ta kontakt med meg på mob.nr 905 02 759

Veileder i studiet er prosjektleder for «på sporet» Oddny Judith Solheim. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle data vil bli anonymisert. Navneliste og koblingsnøkkel vil lagres adskilt fra øvrige data, innelåst i en safe. Datasettet som brukes til forskning vil ikke inneholde personopplysninger eller noe som kan identifisere enkeltelever

eller lærere. Det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne enkeltelever/lærere i det som skrives i forbindelse med prosjektet.

Prosjektet planlegges avsluttet 20.11.2014 og resultatet av studiet vil bli publisert på lesesenterets nettsider, www.lesesenteret.no.

Jeg håper du vil ta deg tid til å svare på spørreskjemaet. På forhånd tusen takk for hjelpen ☺
Med vennlig hilsen

Inga Kjerstin Birkedal, masterstudent, ikb@lyse.net, 90502759 og Oddny Judith Solheim
oddny.jsolheim@uis.no, 51833136

VEDLEGG 4

Samtykke om informasjon

Skolen barnet ditt går på er med i forskningsprosjektet «på sporet» I tilknytning til dette forskningsprosjektet skriver jeg en masteroppgave ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret). Jeg vil undersøke hvem og hvilke vurderinger kontaktlærere i 1. klasse legger til grunn når de oppdager elever som kan stå i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

Kontaktlæreren til barnet ditt skal svare på en spørreundersøkelse og i den forbindelse trenger jeg et samtykke om dette fra foreldre/foresatte. I spørreundersøkelsen ber jeg læreren oppgi hvem av elevene læreren tror kan komme til å stå i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker, og hva læreren legger til grunn for sin vurdering. Dette kan inkludere informasjon læreren har fra PPT, barnehage, foreldre eller andre instanser.

Svar fra lærerne skal sammenholdes med resultater fra hovedprosjektet «På sporet». Dere foreldre/foresatte kan gi samtykke til dette ved enten å ringe til kontaktlærer til barnet ditt, sende en mail eller levere dette samtykket til kontaktlæreren.

Hva skjer med informasjonen om barnet ditt?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle data vil bli anonymisert. Navneliste og koblingsnøkkel vil lagres adskilt fra øvrige data, innelåst i en safe. Datasettet som brukes til forskning vil ikke inneholde personopplysninger eller noe som kan identifisere enkeltelever eller lærere. Det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne enkeltelever/lærere i det som skrives i forbindelse med prosjektet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og samtykket kan trekkes når som helst trekke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger fra de som trekker seg vil bli anonymisert.

Prosjektet planlegges avsluttet 20.11.2014 og resultatet av studiet vil bli publisert på lesesenterets nettsider, www.lesesenteret.no.

Med vennlig hilsen

Inga Kjerstin Birkedal, masterstudent, ikb@lyse.net, 90502759 og Oddny Judith Solheim oddny.jsolheim@uis.no, 51833136

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien, og tillater at læreren til

_____ er løst fra taushetsplikten når spørreundersøkelsen foregår.

navn på barn (foresatte, dato)

Spørreskjema

Tidlig identifisering av elever som kan stå i fare for å utvikle lesevansker

Om læreren:

1. Kjønn

Mann

Kvinne

2. Hvilken type utdanning har du?

Allmennlærer

Førskolelærer

Annen utdanning, i så fall hvilken utdannelse?

3. Har du videreutdanning i følgende?

- GLSM
 - PAPS
 - Spesialpedagogikk 1 år
 - Spesialpedagogikk- master
 - Lesing 1
 - Lesing 2
 - Annen utdanning, i så fall hvilken utdanning?
-

4. Hvor mange år har du tidligere arbeidet på 1. trinn med begynneropplæringen i lesing?

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5 eller mer

5. Hvor mange år har du jobbet som lærer i skolen?

0

1-2

3-4

5-6

7-10

mer enn 10 år

Om eleven:

Spørsmål 6-11 skal besvares for hver elev i klassen din du tenker kan stå i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Det er nye skjema for hver elev.

- 6. Hvem tror du kan komme til å stå i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker?**

Navn: _____

Hva er det som gjør at du tenker denne eleven står i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker? Det er 5 ulike svaralternativer (egne observasjoner, foresatte, barnehage, PPT, annet), og du kan gjerne krysse av for flere. Det er viktig at du utdyper svarene med egne ord

7. **Egne observasjoner av eleven**

- a. Hva har du observert som gir grunnlag for bekymring om leseutviklingen til eleven?

- b. Hvorfor tenker du at dette er relevante observasjoner i forhold til leseutviklingen til eleven?

8. Informasjon du har fått fra foresatte

9. Informasjon du har fått fra PPT/ andre instanser

10. Informasjon du har fått fra barnehagen?

**11. Annen informasjon/observasjon som du tenker har betydning for elevens le-
seutvikling?**
