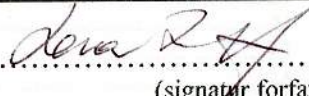




Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk	Høstsemesteret, 2010  Åpen
Forfatter: Lena Zweidorff	 ..... (signatur forfatter)
Veileder: Ellen Heber	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan lykkes skolen i å skape gode læringsbetingelser for elever med lese- og skrivevansker?  Engelsk tittel: How do norwegian schools succeed in creating positive learning conditions for students with reading and writing disabilities?	
Emneord: Lese- og skrivevansker, spesialundervisning, læringsbetingelser	Sidetail: 88  Stavanger, 17.11.2010 dato/år

## Innhold

Innhold .....	1
Forord.....	3
1 INNLEDNING.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling .....	5
1.2 Problemstilling .....	6
1.3 Avgrensninger .....	6
1.4 Oppgaven videre .....	6
2 TEORETISK FORANKRING.....	9
2.1 Spesialundervisning .....	9
Den ordinære, tilpassede undervisning .....	9
Spesialundervisning – når tilpasset undervisning ikke er tilstrekkelig .....	10
Hvem har rett/krav på spesialundervisning .....	11
Saksgangen mot spesialundervisning.....	11
Elevens og de foresattes rettigheter.....	12
2.2 Om skriftspråklig utvikling.....	13
Innledning.....	13
Den normale lese- og skriveutviklingen.....	13
Lesing.....	13
Skrijving.....	17
2.2.1 Lese- og skrivevansker.....	20
Interne årsaker .....	21
Eksterne årsaker .....	21
Vanskenes natur .....	21
2.3 Læringsbetingelser.....	23
2.3.1 Trivsel.....	23
2.3.2 Organisering, opplæring og evaluering.....	24
2.3.3 Metakognisjon.....	25
2.3.4 Motivasjon.....	28
2.3.5 Historikk, oppfølging og saksgang.....	35
2.3.6 Skole/hjem-samarbeid.....	35
3 METODE.....	36
3.1 Datainnsamling.....	36
3.2 Informanter.....	37
3.3 Hvilke spørsmål undersøkes innenfor kategoriene?.....	39
3.3.1 Trivsel.....	39
3.3.2 Organisering, opplæring og evaluering.....	39
3.3.3 Metakognisjon.....	40
3.3.4 Motivasjon.....	41
3.3.5 Historikk, oppfølging og saksgang.....	42
3.3.6 Skole/hjem-samarbeid.....	42
3.4 Metode for analyse av data.....	44
4 FUNN OG DRØFTING.....	45
4.1 Trivsel.....	45
4.1.1 Funn.....	45
4.1.2 Drøfting.....	46
4.2 Organisering, opplæring og evaluering.....	47
4.2.1 Funn.....	47
4.2.2 Drøfting.....	51
4.3 Metakognisjon.....	53

4.3.1 Funn.....	53
4.3.2 Drøfting.....	54
4.4 Motivasjon, elever.....	55
4.4.1 Funn.....	55
4.4.2 Drøfting.....	60
4.5 Motivasjon, foresatte.....	62
4.5.1 Funn.....	62
4.5.2 Drøfting.....	64
4.6 Historikk, oppfølging og saksgang .....	64
4.6.1 Funn.....	64
4.6.2 Drøfting.....	66
4.7 Skole/hjem-samarbeid.....	68
4.7.1 Funn.....	68
4.7.2 Drøfting.....	69
4.8 På tvers av kategoriene.....	69
4.8.1 Funn.....	69
4.8.2 Drøfting.....	71
4.9 Innvendinger til spørsmåls- og svaralternativ .....	71
5 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING .....	73
Litteraturliste.....	74
Vedlegg 1 - Spørreskjema.....	79
Vedlegg 2 - Tillatelse fra NSD.....	88

## Forord

I løpet av min tid som allmennlærer- og spesialpedagog-student har jeg dessverre opplevd å høre mye negativt om tilstanden til spesialundervisningen i den norske skolen. Frustrerte foreldre har fortalt om sine barns, etter deres mening, mangelfulle oppfølging, på tross av vedtak om spesialundervisning. Mange forteller at deres barn blir ”overlatt” til assistenter uten formell kompetanse, og at de ekstra ressursene som barna egentlig er tilkjent i kraft av enkeltvedtaket om spesialundervisning, fordeles jevnt ut over elevgruppen under påskudd av at dette er ”tilpasset undervisning” i praksis. Foreldre har fortalt om egen og barnas fortvilelse over manglende fremgang, og at barna sliter med liten motivasjon, og i noen tilfeller skolevegring.

Jeg var som barn en av de heldige som lærte fort å lese og skrive. Jeg har gjennom skole- og studietiden opplevd dager og perioder hvor det har vært vanskelig å lese og skrive fordi motivasjonen eller konsentrasjonen har vært liten. Utover dette har jeg alltid vært glad i å lese og skrive, og har stort sett opplevd å mestre skriftspråket godt. Lesing og skriving gir meg veldig mye glede så vel som nytte, og jeg har vanskelig for å sette meg inn i hvordan livet mitt ville vært dersom jeg hadde hatt vansker som var til hinder for disse aktivitetene.

Min egen glede over skriftspråket har ledet interessen min mot de elevene som strever med lesing og skriving, ikke bare i begynneropplæringen, men også videre, kanskje livet ut. Jeg har et sterkt ønske om, gjennom mitt fremtidige arbeid som spesialpedagog, å kunne være til hjelp for noen av disse elevene. Min visjon er å kunne bidra til lese- og skriveglede på tross av vanskene elevene har, og kanskje gjennom det kunne hjelpe dem til å overkomme en del av vanskene.

De triste fortellingene om spesialundervisning, og min egen interesse for skriftspråklige ferdigheter, gjorde at jeg ønsket å se litt mer systematisk på oppfølgingen av elever med lese- og skrivevansker. I denne sammenheng var jeg spesielt opptatt av elevenes egen opplevelse av om skolen lykkes i å skape gode betingelser for læring. Det er etter hvert ganske godt dokumentert at de foresatte spiller en viktig rolle i elevenes skolesituasjon, ikke minst for de elevene som strever. Derfor ønsket jeg også å undersøke deres opplevelse av skolens oppfølging.

Det har vært mitt ønske å fremstille de opplysningene jeg har fått på en mest mulig nøytral måte. Jeg håper at verken metoden min for innsamling av data, eller metoden for analyse av disse, har vært preget av subjektivitet og forutinntatthet.

Jeg vil gjerne takke min dyktige veileder, Ellen Heber, for all hjelp. Takk sendes også til Angelika Kittel, som har vært behjelpelig med statistiske spørsmål. I tillegg vil jeg takke familie og venner som har støttet og oppmuntret meg.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke informantene, både elever og foreldre, som har gjort dette studiet mulig å gjennomføre. Jeg ønsker dere all verdens lykke til videre!

Lena Zweidorff  
Student, Universitetet i Stavanger.

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

I norsk skole har utviklingen gått mot en fellesskole hvor alle elever skal inkluderes i det samme fellesskapet. Den enkelte elevs opplæring skal tilpasses hans evner og forutsetninger, samtidig som opplæringstilbudet skal være likeverdig for alle.

Det sier seg selv at fellesskolen med inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring gir en del utfordringer, da det innenfor klasser og basisgrupper vil være stor variasjon mellom elevene. I tilfeller hvor det vurderes slik at den ordinære opplæringen ikke gir en elev tilfredsstillende utbytte, og opplæringen heller ikke kan tilpasses slik at eleven vil kunne få det, kan det besluttes at eleven skal få *spesialundervisning*; ”en form for tilpasset opplæring som tar sikte på å hjelpe elever med særskilte behov, som ikke kan dekkes innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet.” (elevsiden.no 2003: Odd Ivar Strandkleiv)

*Lese- og skrivevansker* vil i noen tilfeller kunne gi rett på spesialundervisning. Det finnes ulike former for lese- og skrivevansker, og således også ulike diagnostiske termer. Kriteriene for et enkeltvedtak dreier seg ikke om *hvilke* vansker en elev har, men om vanskene gir utslag som ikke kan håndteres forsvarlig innenfor rammene av den ordinære undervisningen.

For enhver elev vil ulike ytre og indre faktorer innvirke på hvordan læringen foregår; blant annet *hva* han lærer, *hvor fort* han lærer,- og *hvordan* han lærer. I denne sammenheng vil det jobbes ut fra en forståelse om at disse faktorene utgjør elevens læringsbetingelser, det vil si: ”interne og eksterne faktorer som påvirker elevens læring”. Med interne læringsbetingelser menes de individuelle faktorer som ligger i eleven selv, men som kan påvirkes og formes av miljøet. Med eksterne faktorer menes læringsmiljøet; herunder det sosiale, fysiske og organisatoriske. Alle slike faktorer vil i samspill med hverandre legge til rette for mer eller mindre optimale læringsforhold for den enkelte. Dette gjelder for elevene innenfor den ordinære og den tilrettelagte opplæringen, så vel som for elever med særskilte behov.

Da en av de viktigste måtene mennesker lærer på, er gjennom å lese og skrive, vil lese- og skrivevansker i seg selv være en negativ læringsbetingelse som fører til problemer i mange situasjoner, er gjennom å lese og skrive. I tillegg kan vanskene påvirke andre faktorer som er

viktige i læring; blant annet selvfølelse, motivasjon, kommunikasjon, metakognisjon og trivsel.

## **1.2 Problemstilling**

Følgende problemstilling har blitt brukt som utgangspunkt for undersøkelsene:

### **Hvordan lykkes skolen i å skape gode læringsbetingelser for elever med lese- og skrivevansker?**

## **1.3 Avgrensninger**

Oppgaven vil ha fokus på hvordan skolen lykkes i å tilrettelegge for gode læringsbetingelser for elever på mellom- og ungdomstrinnet med lese- og skrivevansker. I likhet med vurderingen av behov for spesialundervisning, tas det ikke forbehold om hvilke typer lese- og skrivevansker elevene som deltar har, men at det faktisk er fattet et vedtak om at elevene har behov for spesialundervisning. Elevene i studiet var i alderen 10-14 år på det tidspunktet undersøkelsen ble gjort.

Følgende kategorier er tatt med i studiet 1) trivsel på skolen; 2) organisering, opplæring og evaluering; 3) metakognisjon; 4) motivasjon, først og fremst for lesing og skriving; 5) historikk, oppfølging og saksgang; og 6) skole/hjem-samarbeid. Det stilles spørsmål til elevene vedrørende de fire første områdene, og til de foresatte vedrørende de tre siste. Både elever og foresatte får altså spørsmål om motivasjon.

Studiet er lagt opp etter en kvantitativ tilnærming.

## **1.4 Oppgaven videre**

Det vil først bli gitt en teoretisk forankring for studiet og de kategoriene studiet tar for seg. Teorien i forhold til 2) og 5) er lovgivning, Opplæringslova og forskrifter til denne, teori om den normale lese- og skriveutviklingen, samt litt om lese- og skrivevansker. Lovgivning og teori rundt lese- og skriveutvikling har fått størst fokus i teoridelen, fordi disse temaene er gjennomgående for alle kategoriene som undersøkes. Også kategorien motivasjon har fått stort fokus i studiet, og har derfor fått større plass også i teoridelen.

Etter presentasjon av teori følger en metodedel som redegjør for hvordan studiet har vært lagt opp i forhold til kontakt med informanter, innhenting av data, hvilke spørsmål som har blitt stilt til elever og foresatte, og hvordan analysen av data har foregått.

I påfølgende kapittel presenteres funnene som er gjort, samt drøftinger av disse, både innen hver kategori og litt på tvers av kategoriene der hvor dette har blitt ansett som interessant.

Avslutningsvis kommer noen tanker om de funnene som er gjort i studiet, og hvordan disse forhåpentligvis kan være nyttige for lærere som driver med spesialundervisning for elever med lese- og skrivevansker. Studentens egne tanker om gjennomføringen av studiet og hva som kunne vært gjort annerledes vil også bli presentert her.

For enkelhets skyld vil alle i studiet, både elever, lærere og foresatte, bli omtalt i hankjønnsform.

### **1.5 Abstract:**

I dette studiet har 8 elever og deres foresatte blitt spurt om ulike aspekter ved elevenes spesialundervisning. Det har blitt stilt spørsmål om trivsel, organisering, opplæring og evaluering, metakognisjon, motivasjon, historikk og saksgang fram mot spesialundervisningen, og skole/hjem-samarbeid. Funnene som har blitt gjort har vist at elevenes generelle trivsel er noe over middels, men at de trives dårligere med lese- og skriveopplæringen. I forhold til organisering forteller et flertall at de får både ene- og gruppeundervisning. Elevenes opplevelse av effekt av ene-undervisningen er liten, men noe større i forhold til gruppeundervisningen. I forhold til metakognisjon tyder ikke elevenes svar på at lærerne legger særlig stor vekt på å øke den metakognitive bevisstheten hos elevene, men det fortelles at lærerne er ganske flinke å si til elevene når de har blitt flinkere til noe. Funnene innenfor motivasjon er høyere enn forventet i denne gruppen, men det er vanskelig å si noe om det er snakk om indre eller ytre motivasjon. Foresatte rapporterer elevenes motivasjon som klart lavere enn det elevene selv gjør. Et flertall av foreldrene forteller at de er enten misfornøyde eller veldig misfornøyde med både den hjelpen som er gitt, og samarbeidet mellom skole og hjem. Et flertall svarer også at de ikke tror at elevene får tilfredsstillende utbytte av den opplæringen de får.



Stikkord: Tilpasset undervisning, spesialundervisning, enkeltvedtak om spesialundervisning, lese- og skrivevansker, læringsbetingelser.

## 2 TEORETISK FORANKRING

### 2.1 Spesialundervisning

#### Den ordinære, tilpassede undervisning

For å få en forståelse av hva spesialundervisning er, må en ta utgangspunkt i den ordinære undervisningen. All opplæring for elever i grunnskolen er hjemlet i Opplæringslova (lov av 17. juli 1998 nr. 61).

Ifølge formålsparagrafen (§ 1-1) skal skolen i samarbeid med hjemmet blant annet: ”...*opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.*”, ”...*bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.*”, ”...*gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding.*” Skolen ”...*skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.*” Videre skal elevene ”...*utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong...*”, ”...*ha medansvar og rett til medverknad.*” I tillegg skal skolen gi elevene ”...*utfordringar som fremjar danning og lærelyst.(...)*”.

Hovedregelen er at alle elever skal inkluderes i den ordinære skolen og klasser eller basisgrupper for å fylle formålene som fremgår av § 1-1. § 1-3 sier at ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*” Opplæringen i skolen skal altså tilrettelegges på en slik måte at den inkluderer alle elever, den skal tilpasses de individuelle behov som finnes innenfor den gitte gruppen av elever, og alle elever skal ha et likeverdig opplæringstilbud. Dette oppsummerer tre viktige prinsipper for opplæring i forhold til gjeldende lov og forskrifter, som sier 1) om likeverd: ”...*gi alle elever (...) like muligheter til å utvikle sine evner og talenter...*” (Læringsplakaten); 2) om inkludering: ”...*delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør*” (Opplæringslovens § 8-2); og 3) om tilpasning: ”...*skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*” (Opplæringslovens § 1-3).

Hjemmel for forskrifter finnes i Opplæringslovens § 1-5. Forskriftene skal utfylle de overordnede mål og prinsipper i loven. Den viktigste forskriften i så måte er læreplanverket, hvor Kunnskapsløftet er gjeldende per dags dato. I denne inngår en generell del som inneholder blant annet *Prinsipper for opplæringen*, som er overordnede og gjelder for alle fag og alle trinn både i grunnskolen og den videregående opplæringen. Her finner en blant annet prinsippene om likeverd, inklusjon og tilpasset undervisning.

I tillegg til den generelle delen av Kunnskapsløftet kommer læreplanene for de enkelte fag, med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter integrert i disse. Hovedregelen er at de samme mål for kompetanse og ferdigheter skal gjelde alle elever.

### **Spesialundervisning – når tilpasset undervisning ikke er tilstrekkelig**

*Unntaket fra hovedregelen i Opplæringslovas § 1-3 om tilpasset undervisning finnes i lovens kapittel 5. § 5-1, 1. ledd fastslår: "Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. (...)" Ved en slik vurdering skal det "(...) særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven.*

Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.(...)" (Opplæringslovas § 5-1, 2. ledd).

Opplæringslova fastslår vidare at "For elev som får spesialundervisning, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan. Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast.(...)" (Opplæringslovas § 5-5, 1. ledd.) En individuell opplæringsplan (IOP) skal gjelde istedenfor den ordinære læreplanen i de delene av opplæringen eleven trenger spesialundervisning i. IOP'en skal ta utgangspunkt i den ordinære læreplanen og i opplæringslovens formålsparagraf, som gjelder for hele opplæringslova. Videre kreves det at det hvert halvår skal utarbeides en "(...)skriftleg oversikt over den opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven. Skolen sender oversikta og vurderinga til eleven eller til foreldra til eleven og til kommunen eller fylkeskommunen." (Opplæringslovas § 5-5, 2. ledd)

St. meld. nr. 16 (2006-2007) s. 10 sier om tidlig intervensjon:

*"Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen*

eller i voksen alder.” ([www.udir.no](http://www.udir.no))

## **Hvem har rett/krav på spesialundervisning**

Rett på spesialundervisning får en elev når skoleeier, herunder kommune eller fylkeskommune, fatter et enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette skjer etter utredning i kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste (PPT). Dersom PPT vurderer det slik at eleven ikke har forsvarlig og tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og at den ordinære opplæringen heller ikke kan tilpasses slik at eleven kan regnes å få et tilfredsstillende utbytte av den, vil de normalt tilrå et slikt vedtak. Med tilfredsstillende, forsvarlig utbytte menes at eleven har de samme muligheter til å oppnå de mål for opplæringen som er realistiske for ham, som andre elever har for å oppnå sine mål.

Om utredning av elevens vansker skulle føre til en diagnose, gir ikke dette automatisk rett på eller bortfall av rett på spesialundervisning. En eventuell diagnose vil vurderes sammenholdt med andre faktorer, både hos eleven og i læringsmiljøet – med tanke på et tilfredsstillende, forsvarlig utbytte.

Tall fra GSI (Grunnskolen Informasjonssystem) viser at en prosentandel på 7,87 elever i grunnskolen hadde fått enkeltvedtak på spesialundervisning i skoleåret 09/10. For aldersgruppen som er aktuell i dette studiet, er tallene noe høyere: 5. trinn 7,96%, 6. trinn 8,89%, 7. trinn 9,3% og 8. trinn 9,91%. Prosentandelen elever med et slikt enkeltvedtak er stigende oppover klassetrinnene gjennom hele grunnskolen.

## **Saksgangen mot spesialundervisning**

Prosessen mot et enkeltvedtak om spesialundervisning settes i gang ved at tilsatte ved skolen, foreldre eller eleven selv uttrykker bekymring for at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Bekymringen skal videreformidles til skoleeier, som oftest v/ rektor, som skal initiere undersøkelser og kartlegging av eleven og hans opplæringssituasjon.

Dersom kartleggingsresultatet tilsier at elevens vansker bør utredes nærmere, skal det innhentes samtykke fra foreldre før eleven kan henvises til PPT. Her foretas det så en

utredning av eleven; samt en vurdering av elevens behov og det opplæringstilbudet eleven så langt har mottatt. Den sakkyndige vurderingen skal munne ut i en rapport som tilbakeføres til skoleeier. Rapporten skal inneholde en vurdering på hvilke tilpasninger som må gjøres for å gi eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og en tilråding på om det anses nødvendig med spesialundervisning. Det blir så opp til skoleeier å fatte enkeltvedtaket. Dette skal inneholde elevens eventuelle rett til spesialundervisning, spesialundervisningens omfang, prinsippene for innholdet i opplæringen og hvordan den skal gjennomføres organisatorisk (Saabye 2009). I motsatt fall skal et avslag som går imot tilrådingen fra PPT, inneholde en begrunnelse for avslaget.

Skoleeiers vedtak skal så sendes til eleven/foreldrene, som etter forvaltingsloven har rett til å påklage dette. Endelig vedtak vil derfor ikke bli gjort før en eventuell klage er behandlet.

### **Elevens og de foresattes rettigheter**

Eleven selv eller dennes foreldre kan kreve å få en vurdering av om eleven har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. I tillegg skal eleven og foreldrene tas med i prosessen mot tilpassing av opplæringen eller et eventuelt vedtak om spesialundervisning. Disse rettighetene fremgår av Opplæringslovas § 5-4:

*”Eleven eller foreldra til eleven kan krevje at skolen gjer dei undersøkingar som er nødvendige for å finne ut om eleven treng spesialundervisning, og eventuelt kva opplæring eleven treng. (...)”*

*Før det blir gjort sakkunnig vurdering og før det blir gjort vedtak om å setje i gang spesialundervisning, skal det innhentast samtykke frå eleven eller frå foreldra til eleven. Med dei avgrensingane som følgjer av reglane om teieplikt og § 19 i forvaltningslova, har eleven eller foreldra til eleven rett til å gjere seg kjende med innhaldet i den sakkunnige vurderinga og til å uttale seg før det blir gjort vedtak.*

*Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.”*

## 2.2 Om skriftspråklig utvikling

### Innledning

Av de fem grunnleggende ferdighetene som er oppstilt som gjennomgående i alle fag og deler av opplæringen er to av dem særlig viktige å se på i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Elevene skal kunne uttrykke seg skriftlig, og de skal kunne lese. En tredje grunnleggende ferdighet som også vil være vanskelig å tilegne seg uten funksjonell skriftspråklig kompetanse, særlig oppover de høyere klassetrinnene, er å kunne bruke digitale verktøy. Lesing og skriving er hovedsatsningsområder innen skolen og nødvendige for skoleprestasjoner så vel som i livet ellers.

### Den normale lese- og skriveutviklingen

På samme måte som spesialundervisning ses i relasjon til den ordinære opplæringen, er det naturlig å se lese- og skrivevansker i forhold til det som anses som det "ordinære" innen skriftspråklig utvikling. I stedet for å se vanskene som noe kvalitativt ulikt fra den normale utviklingen, kan en se på hva som er felles for alle som lærer å lese og skrive, og så se på hvor i denne utviklingen den enkelte elev trenger ekstra hjelp for å komme videre.

Hvor fort det enkelte barns vei til funksjonelle lese- og skriveferdigheter går, og hvor dyktige den enkelte blir til å lese og skrive, avhenger av blant annet opplæring, innsats fra foreldre, barnets egen interesse for skriftspråket, barnets kognitive stil og genetiske disposisjoner (bl. a. Høien og Lundberg 2000). Uavhengig av disse faktorene, ser det ut til at de fleste barns skriftspråklige utvikling stort sett følger det samme mønsteret (Frith 1985, Høien og Lundberg 2000). Det skal i det følgende ses på hvilke prosesser som inngår i lesing og i skriving, og hvordan utviklingen mot å bli funksjonelle lesere og skrivere vanligvis går.

### Lesing

Det finnes flere definisjoner på hva det vil si å lese. Det skal ikke gås nærmere inn på disse definisjonene her, men holde oss til formularet: Lesing = avkoding x forståelse (Gough og Tunmer 1986, Hoover og Gough 1990). Avkodingen er den tekniske delen av lesingen, som går ut på å knekke den språkkoden skriften representerer. Forståelsen dreier seg om å kunne trekke mening ut av det en leser. Når en leser persiperer en skriftsymbolene ved hjelp av

synet. Informasjonen fra synet sendes videre til hjernen, som så bearbeider den. Dersom det en har avkodet samsvarer med et begrep en har lagret i langtidsmindet, ofte kalt det mentale *leksikon* (se bl.a. Høien og Lundberg 2000, Skaathun 1993), vil det en har lest gi mening. Ifølge definisjonen over, som sier at lesing er produktet av avkoding og forståelse, snakker en ikke om lesing dersom enten avkodingsferdigheten eller forståelsen mangler.

### **Avkoding**

Avkodingen kan foregå på flere måter. I det følgende tas det utgangspunkt i det Høien og Lundberg (2000) har funnet som generelle utviklingsstadium for lese- og skriveutvikling. Denne modellen opererer med følgende fire stadier: 1) pseudostadiet; 2) logografisk-visuelt stadium; 3) alfabetisk-fonemisk stadium; og 4) ortografisk-morfemisk stadium.

En snakker gjerne om to hovedkategorier av avkodingsstrategier; kontekstbundne og kontekstuavhengige (Skaathun 1993). Som navnet tilsier er kontekstbundne strategier avhengige av at lesingen foregår i en kontekst, og leseren avkoder med utgangspunkt i ledetråder som omgir det enkelte ordet som avkodes. Disse holdepunktene kan være semantiske, syntaktiske og/eller pragmatiske.

Semantiske ledetråder er innholdet i selve teksten som omgir ordet, syntaktiske bygger på grammatisk kunnskap, og pragmatiske holdepunkter er tegninger, bilder og/eller for eksempel forutgående samtale om teksten.

De kontekstbundne strategiene benyttes helst på tidlige stadier i leseutviklingen, og bør etter hvert byttes ut med kontekstuavhengige strategier (Skaathun 1993). Disse kan, som navnet tilsier, benyttes uten hjelp fra kontekst.

Det første stadiet i leseutviklingen er det som kalles *pseudostadiet* (Høien og Lundberg 2000). På dette stadiet kan barn bedrive det en kaller pseudolesing, eller liksom-lesing. Barnet later som om det leser, men dikter egentlig bare opp hva som står skrevet, eller lager en historie for eksempel basert på bilder eller tegninger.

Strategien på det neste stadiet, det *logografisk-visuelle stadiet* (Høien og Lundberg 2000), er den logografiske avkodingsstrategien. Her handler det mer om å gjenkjenne et bilde, enn det handler om egentlig lesing. Barnet kjenner gjerne igjen konturen av ordet, og kan kjenne igjen

noen bokstaver i ordet. De ordene barnet lærer seg å gjenkjenne er gjerne sitt eget navn, navnet på nære familiemedlemmer, kjente merker som Lego, McDonalds og så videre. Strategien er imidlertid svært usikker, barnet vil for eksempel ha problemer med å registrere rekkefølgen av bokstaver i ord, og det er også begrenset hvor mange slike ordbilder barnet klarer å lære seg.

Den logografiske strategien vil etter hvert erstattes av en tryggere strategi, den Høien og Lundberg (2000) kaller den *alfabetisk-fonemiske*. Den vil her for enkelhets skyld også omtales som den *fonologiske* strategien. Det er en kvalitativ forskjell på dette og de to foregående stadiene, da barnet nå mestrer et perspektivskifte fra språkets innholdsside til språkets forside (Høien og Lundberg 2000). Den fonologiske strategien bygger på mer bokstavkunnskap, og det er med denne strategien en gjerne sier at barnet *knekker lesekode*, og begynner å forstå det *alfabetiske prinsipp* (Høien og Lundberg 2000, Skaathun 1993).

Å kunne fokusere på språkets forside kaller en *lingvistisk bevissthet* (Skaathun 1993), og dette er helt nødvendig for å kunne lære seg å lese og skrive. En side av den lingvistiske bevisstheten er det en kaller *fonologisk bevissthet* (Skaathun 1993), som gjelder oppmerksomhet rundt språkets lydside. For å for eksempel være i stand til å oppfatte at ord rimer på hverandre, må en ha en viss fonologisk bevissthet. I den fonologiske strategien leser en ved å dele ordet opp på bokstav-, stavelse-, eller morfemnivå, såkalt *parsing* (Skaathun 1993, Høien og Lundberg 2000). Hver del avkodes så hver for seg ved at en sier, enten høyt eller inni seg, fonemet (lyden) for hver bokstav i ordet. Lydene trekkes så sammen for å danne ordet. En begynnerleser vil som regel parse ordene på bokstavnivå ved at hver bokstav leses for seg. Denne strategien krever mye oppmerksomhet, og vil være vanskelig å bruke på lange ord, ettersom korttidsminnet vårt er begrenset. Det er derfor ønskelig at barnet lærer seg å dele ordene i stavelser og morfemer.

Det høyeste nivået, og den mest effektive avkodingsstrategien, er det *ortografisk-morfemiske* stadiet (Høien og Lundberg 2000). På dette stadiet leses de fleste ord som helord, en deler dem altså ikke opp. Til forskjell fra den logografiske strategien registrerer en rekkefølgen av bokstaver i ordet, og til forskjell fra den fonologiske strategien gjenkjennes ordet momentant. Når en registrerer hvilke bokstaver et ord inneholder og rekkefølgen på disse, og denne gjenkjenningen skjer umiddelbart i møtet med ordet, sier en gjerne at det er blitt et *sight word*. Jo flere sight words en har lagret i langtidsminnet, jo lettere og mer automatisk går selve



avkodingen. I møte med nye ord vil en imidlertid måtte ta i bruk den fonologiske strategien for å avkode.

De to ulike avkodingsstrategiene, den alfabetisk-fonologiske og den ortografiske, sees innenfor den såkalte *dual route*- eller toveis-teorien (Høien og Lundberg 2000) som henholdsvis den *direkte* og den *indirekte* veien inn til leksikon. Den direkte veien inn til semantisk aktivering er den hvor leseren gjenkjenner ordets ortografiske særtrekk og med en gang vet hvilket ord den har lest, og hva dette ordet betyr. Den indirekte veien er den hvor leseren må gå omveien om en fonologisk omkoding av ordet for å oppnå den semantiske aktiveringen. En dyktig leser mestrer begge disse strategiene godt, bruker dem bevisst, og er fleksibel i bruken av dem, alt etter hvilken som er mest hensiktsmessig (Høien og Lundberg 2000, Skaathun 1993). En kan da si at avkodingen er automatisert, og at hele den kognitive kapasiteten kan brukes på forståelsessiden av det som leses.

### **Forståelse**

Avkodingssiden av lesingen kan automatiseres, men forståelsesdelen vil alltid være mer eller mindre avhengig av oppmerksomhet og konsentrasjon (Høien og Lundberg 2000).

Det finnes to sider av tekstforståelsen; den litterale og den inferale (Skaathun 1993). Den litterale forståelsen er forståelsen av hva som står i selve teksten, og bygger på ord-, setnings- og avsnittsforståelse. Ordførståelsen forutsetter den ovennevnte avkodingen og påfølgende semantiske aktivering. Setningsforståelsen bygger på ordførståelsen, og videre sammenkoblingen av de ulike ordene til semantiske enheter. I tillegg er setningsforståelse avhengig av grammatisk kunnskap, blant annet kunnskap om ordenes rekkefølge i forhold til hverandre. Avsnittsforståelse bygger på setningsforståelsen, evnen til å tolke setninger i forhold til hverandre og danne større sammenhenger.

Den inferale forståelsen bygger på leserens forkunnskaper. Informasjonen i teksten og leserens forkunnskaper om temaet eller relaterte emner kan interagere, slik at begge deler blir noe mer enn summen av de to. En sier gjerne at leserens *skjema*, altså forkunnskaper om emnet, aktiveres, og at det dannes assosiasjonsrekker som ikke hentes direkte fra teksten, men som skapes av en oppmerksom leser i samspill med tekst og relaterte skjema (Skaathun 1993).

## Skriving

Også skriving består av to deler som avhenger av hverandre; en teknisk del og en meningsdel. Disse kalles i skriving for henholdsvis *staving*, som er omkoding fra talt til skrevet tekst, og *produksjon* av tekst. De to delene kan ses på som motsetningene til lesingens avkoding og forståelse, men i skrivingen går prosessen motsatt vei. Den som skriver vil vanligvis ha en mer eller mindre detaljert mental representasjon av det som skal skrives, innholdet må altså produseres, før den motoriske kodingen, selve bokstav- og tekstformingene, settes i gang. Språkproduksjonen foregår først, så omkodes talespråket, eller det indre språket, til skriftspråk som kan leses av andre.

## Staving

Ovenfor ble vårt mentale leksikon nevnt i forbindelse med lesing. For å kunne forstå det en leser, må ordene en leser også være fonologisk og semantisk representert i leksikon (Høien og Lundberg 2000, Skaathun 2000). Når det gjelder skriving må ethvert forsøk på å stave ta utgangspunkt i noe som ligger lagret i leksikon, som fonologisk eller både som fonologisk og semantisk minne. Uten en fonologisk (lydmessig) kunnskap om et ord kan en ikke skrive ordet (Skaathun 2000). I tillegg må en inneha skriftspråklig kompetanse på bokstavnivå, en må vite hvilke bokstaver som representerer de fonologiske enhetene som ordet en vil skrive består av, det en kaller det alfabetiske prinsipp.

I likhet med lesingens tekniske side kan den tekniske siden av skriving også langt på vei automatiseres. En bruker da minimalt med konsentrasjon og kognitiv kapasitet på å skrive ordene og setningene riktig, og kan bruke tilsvarende mye på innholdet en ønsker å formidle. Det kan imidlertid synes å være vanskeligere å automatisere den tekniske delen av skriving enn av lesing. En av årsakene til dette er at en under lesing kun er avhengig av å *gjenkjenne* ordene, mens en i skriving må *gjenkalle* dem. Gjenkalling krever mer kognitiv kapasitet enn gjenkjenning

Også staveutviklingen går i stadier slik som lesingen. På de to første stadiene, *pseudostadiet* og det *logografisk-visuelle* stadiet (Høien og Lundberg 2000), snakker en ikke om staving pr. definisjon. På pseudostadiet kan en hos barnet se en etterlikning av skriving. Barnet lager kruseduller og hevder at det skriver, og kan gjerne fortelle om hva han har skrevet. Barnet kan

likevel allerede inneha noe skriftspråklig kompetanse, som å vite at en skriver fra venstre mot høyre, fra toppen av siden og nedover, og at skriften skal stå på linjer.

Når barnet når det neste stadiet, det logografiske, begynner det å tegne skriftspråklige tegn. Barnet har ikke forstått det alfabetiske prinsipp, og en kaller det derfor å tegne, framfor å skrive. Barnet lærer seg gjerne hvordan mange av bokstavene ser ut, men skjønner ikke at hvert enkelt tegn, *morfem*, representerer en lyd, *fonem*, i det talte språket.

På det neste stadiet, det *fonologiske*, sier en som nevnt tidligere gjerne at barnet knekker lesekode, det vil si å forstå og å til en viss grad kunne anvende det alfabetiske prinsipp.

For å kunne stave ord må barnet være i stand til å foreta en *fonologisk analyse* (Høien og Lundberg 2000, Skaathun 2000) av det talte språket, og så dele det opp i mindre fonologiske enheter, for deretter å skrive ned de morfemene som korresponderer med disse enhetene. De minste enhetene ordene kan deles opp i, kalles som nevnt fonemer. Å kunne dele talte ord opp på fonemnivå kaller en *fonemisk bevissthet* (Høien og Lundberg 2000, Skaathun 2000). Denne bevisstheten er avgjørende for å kunne anvende en fonologisk stavestrategi. Som del av denne bevisstheten finnes også kunnskapen om at hvert fonem kan ha flere uttalevarianter, *allofoner*, avhengig av hvilke andre fonemer som kommer før og etter, og om det befinner seg i begynnelsen, midten eller slutten av ordet. Til slutt kommer også den såkalte *grafemiske* bevisstheten, altså hvilke grafemer som korresponderer med de ulike fonemene. Hvert grafem har også mer eller mindre ulike varianter, alt ettersom om det brukes store eller små bokstaver, variasjoner i den enkeltes håndskrift, og også trykte bokstaver ser noe ulike ut i ulike fonter.

Det finnes enkle og komplekse fonem (Skaathun 2000). Enkle er de som kan realiseres gjennom ett bokstavtegn, for eksempel A, S, B. De komplekse fonemene utgjør en lydpakke som ikke er mulig å dele opp, og de realiseres gjennom en grafem-pakke. Diftongene SKJ, KJ og NG, EI, AI, AU, og ØY er eksempler på slike. For noen kommer forståelsen av dette nærmest av seg selv ettersom en får skriftspråklig erfaring, mens andre er mer avhengige av å eksplisitt gjøres bevisste på hvordan de komplekse grafemene oppfører seg, for å mestre bruken korrekt (Skaathun 2000). Noen fonemer har flere ulike skrivemåter for å skille semantisk mellom likelydende ord, og en fonologisk strategi vil aldri kunne gi korrekt bruk av disse. Dette er regler som må læres uavhengig av fonologisk analyse. Å mestre korrekt bruk

av slike regler tyder på at elevene er på vei over i det siste og mest effektive stadiet av den tekniske skriveutviklingen; det *ortografisk-morfemiske* stadiet.

På det ortografiske stadiet vil flere og flere ord skrives på bakgrunn av minnet om hvordan de skal se ut, og dette vil etter hvert gå automatisk, uten at det brukes noe konsentrasjon på å huske den ortografisk korrekte skrivemåten. Den ortografiske strategien mestrer de fleste elever etter hvert som de kan ortografiske regler på bakgrunn av eksplisitt læring, men også mengdetrening, altså mye skriftspråklig erfaring, både skrive- og lesetrening (Skaathun 1993). En kan se det som at elevene gjennom dette sosialiseres inn i den skriftspråklige kulturen, og at de lærer å følge de regler og normer som gjelder skriftspråket der (Høien og Lundberg 2000).

Som nevnt over finnes det en del regler som ikke kan forstås med basis i en fonologisk tilnærming til skriving. Den såkalte *morfemiske* kunnskap og bevissthet er viktig å opparbeide seg gjennom eksplisitt læring og lingvistisk modning (Høien og Lundberg 2000, Skaathun 2000). Grunnmorfemer kan endre fonologisk karakter når de får grammatikalske endelser, men ortografien tar som regel utgangspunkt i grunnmorfemet.

Andre rettskrivingsregler som krever læring så vel som modning gjennom trening, og som er vanskelig å forstå på grunnlag av fonologisk analyse, er bruken av dobbel konsonant og låneord fra fremmedspråk (Skaathun 2000).

Selv om en mestrer den ortografiske strategien, vil en noen ganger måtte ta i bruk den fonologiske strategien som støtte, når en skal skrive ord en ikke kjenner skrivemåten til. En vil da også ha god hjelp av å være trygg på ortografiske regler for det språket en skriver på. Strategifleksibilitet er altså viktig både for lesing og staving (Skaathun 2000).

### **Tekstproduksjon**

Sikker og automatisert ortografisk kunnskap er en forutsetning for å ha kognitiv kapasitet ledig til innholdet en vil formidle med teksten (Høien og Lundberg 2000, Skaathun 2000).

På samme måte som leseren trenger litteral forståelse, trenger skriveren litteral formidlingsevne på ord-, setnings- og avsnittsnivå (Skaathun 2000). Denne prosessen går som regel på et vis motsatt vei når en skriver i forhold til når en leser, fordi en i utgangspunktet går fra å vite helheten, og bryter denne opp i små deler for å sette den sammen igjen i tekst. Først

bestemmer en seg for innholdet i teksten, det budskapet en skal formidle. En må så vite hvordan en skal begynne med å formidle dette, gjennom å formulere det ord for ord, setning for setning og avsnitt for avsnitt. For å lykkes i å formidle budskapet på en god måte må en hele tiden være bevisst hva det er en skal fortelle, og en må kunne overvåke hvor langt en er kommet i denne fortellingen på et gitt punkt i teksten. Hvert ord må bygge på det forrige, og hver setning må passe den som kom før.

En viktig faktor i tekstproduksjon er den såkalte *mottakerbevisstheten* (Vagle, Sandvik, Svennevig 1994, Mossige, Skaathun, Røskeland 2007). En må som tekstformidler alltid huske på å komme med de, for leseren, relevante opplysninger, enten eksplisitt eller implisitt. Glemmer en hvor langt en er kommet i sin egen fortelling, og hvilke opplysninger som er gitt underveis, vil en enten gjenta seg selv mye eller utelate viktige opplysninger.

Det er svært mange elementer som inngår i å være flink til å skrive. Det skal her ikke gås videre inn på høyere nivåer innen skrivekompetanse, men nøye oss med å nevne at høy skrivekompetanse er avhengig av at de tekniske komponentene innenfor staving av enkeltord, og de grammatiske evner man behøver for å formulere setninger med ordene, i stor grad er automatiserte.

### **2.2.1 Lese- og skrivevansker**

Det har nå blitt sett litt på den normale lese- og skriveutviklingen. Men hva går galt for de elevene som ikke følger denne utviklingen, eller som stagnerer på et tidlig stadium, slik at de tekniske ferdighetene ikke blir tilstrekkelig automatiserte? Som nevnt tidligere skal det ikke gåes særlig inn på de ulike typene av lese- og skrivevansker som finnes, da denne undersøkelsen ikke dreier seg om hvilke lese- og skrivevansker informantene har. En kort framstilling av hva slags problemer elever med lese- og skrivevansker kan ha, er likevel greit å ha med. Først ses det på årsaker til lese- og skrivevansker, før det går nærmere inn på hvordan vanskene kan utarte seg.

Det antas at omtrent 20% av skoleelever har lese- og skrivevansker (Shaywitz 2003). Felles for disse er at de i trenger ekstra veiledning for å oppnå et funksjonelt skriftspråklig ferdighetsnivå (Knivsberg og Heber 2009)

## **Interne årsaker**

Ser en på interne forhold, altså forhold ved elevene selv, finner en blant annet motoriske- eller sanseforstyrrelser, språklige vansker, generell evnemessig utrustning og nevrobiologiske utviklingsforstyrrelser som kan forklare lese- og skrivevansker (Høien og Lundberg 2000, Knivsberg og Heber 2009). Dysleksi anses av mange å ha en nevrobiologisk forklaring (se f.eks Asbjørnsen 2002). En antar at ca 2-5 % av befolkningen har dysleksi (Knivsberg og Heber 2009). Som nevnt tidligere er altså ikke dette det samme som elever med lese- og skrivevansker generelt, men bare en undergruppe av elever med lese- og skrivevansker.

## **Eksterne årsaker**

Forhold ved miljøet som kan virke negativt inn på lese- og skriveutvikling, er blant annet manglende lese- og skriveerfaring (Høien og Lundberg 2000), og mangelfull språkstimulering med resulterende sen språkutvikling. Andre faktorer som kan være hemmende for lese- og skriveutviklingen er vanskelige oppvekstvilkår og hyppige skolebytter. Sistnevnte kan bryte kontinuiteten i opplæringen og føre til problemer. Hvis elevene først begynner å oppleve nederlag innen lesing og skiving, kan også dette virke negativt inn på den videre utviklingen.

## **Vanskenes natur**

Fonologiske vansker er av mange forskere (se blant annet Høien og Lundberg 2000) nå blitt satt som et av hovedkriteriene for diagnosen dysleksi. Fonologi dreier seg som nevnt tidligere om lydsiden av språket vårt, og en velutviklet fonologisk bevissthet gjør at en er godt i stand til å legge merke til lydene i talespråket, at en blant annet kan dele opp setninger og ord i mindre deler, fonemer, og sette dem sammen igjen, registrere allofoner og legge merke til ulike former for rim (se f.eks Høien og Lundberg 2000 og Skaathun 1993). De som har fonologiske vansker har ikke like lett for dette, og det kan gi problemer med blant annet en fonologisk lese- og skrivestrategi. Som konsekvens av dette vil mange med slike vansker ikke klare å komme forbi det fonologiske stadiet, og vil fortsette å slite med en lite funksjonell fonologisk strategi, gjerne på grafemnivå, det vil si at de avkoder hvert grafem for seg, for så å sette dem sammen til ord (Høien og Lundberg 2000). En del elever med dyslektiske vansker vil også støtte seg mye på en logografisk strategi (Høien og Lundberg 2000). Denne kan i mange tilfeller fungere greit på en del ord, men vil føre til mye feillesninger ettersom den ikke oppfatter nok detaljer i ordene til å skille mellom delvis like ord.

En kan ha problemer med forståelsesdelen av lesingen og/eller formidlingsdelen av skrivingen på tross av at den tekniske avkodingen og/eller staveevnen egentlig er ganske god (Spear-Swerling og Sternberg 1996). Ofte snakker en da om oppmerksomhets-, språk- eller konsentrasjonsvansker heller enn egentlige lese- og skrivevansker. I andre tilfeller kan avkodingen og stavingen være nøyaktig og sikker, men gå så sakte og/eller kreve så store mentale ressurser at forståelses- og/eller formidlingsdelen blir svak.

Andre lese- og skrivevansker kan manifestere seg i at en har problemer med å automatisere bokstavkunnskap, altså at en har vansker med å huske hvilke grafem og fonem som korresponderer med hverandre (Skaathun 1993).

Kort sagt er lese- og skrivevansker en stagnasjon i den skriftspråklige utviklingen (Frith 1985, Spear-Swerling og Sternberg 1996) som gjør at den som har vanskene ikke oppnår et tilfredsstillende funksjonsnivå innenfor lesing og/eller skriving. For at en elev skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen må skolen da enten klare å hjelpe eleven opp på et høyere funksjonsnivå, eller på andre måter tilrettelegge opplæringen slik at eleven kan utnytte sitt potensiale, enten ved hjelp av tilrettlegging, avhjelping eller kompensering.

I dette studiet har det blitt fokusert på viktige betingelser å ivareta i opplæringen av elever med lese- og skrivevansker, uavhengig av hvordan vanskene manifesterer seg. Sentralt her vil tanken være at i tillegg til at en må møte eleven i forhold til de spesifikke vanskene han har, og jobbe metodisk ut ifra det for å hjelpe ham til bedre skriftspråklig ferdighet, er det essensielt å motivere eleven for skolefaglig innsats, fremme trivsel og tro på eget utviklingspotensiale (Høien og Lundberg 2000), så vel som å lære eleven å utnytte sine sterke sider optimalt gjennom bevisste strategivalg og studieteknikk. Dette vil kunne legge forholdene til rette for å lykkes i skolesammenheng på tross av vanskene. I forbindelse med for eksempel dysleksi regnes dyslektikerens vansker av mange å være medfødt, biologisk betinget og *vedvarende* (se for eksempel Høien og Lundberg 2000). En kan ikke endre de negative forutsetningene en dyslektiker har, men en kan legge forholdene til rette ellers for å utnytte elevens andre styrker.

## 2.3 Læringsbetingelser

I det følgende gis en teoretisk redegjørelse for de kategorier som undersøkes i studiet.

### 2.3.1 Trivsel

Haugen (1994) definerer trivsel som:

*”Kapasitet til å kunne reagere med positive eller negative affekter avhengig av i hvilken grad en elev får tilfredsstilt sine forventninger til intellektuelle og kreative ytelse samt sosiale samværsformer.”*

Trivselsbegrepet er knyttet til affeksjoner, om en har positive eller negative følelser assosiert med noe, og hvorvidt en får innfridd sine forventninger til intellektuell, kreativ og sosial utfoldelse. Trivselsbegrepet kan gjerne knyttes til Maslows teorier om behovshierarki, hvor en kan se trivselsgraden i forhold til hvor langt oppover hierarkiet en befinner seg. For å føle trivsel kan en anta at de to nederste nivåene på Maslows behovspyramide (Asbjørnsen, Manger og Ogden 1999) må være tilfredsstilt; nemlig fysiologiske behov og behovet for å føle seg trygg. Lenger opp på pyramiden finner en behovene for sosial tilhørighet, for anerkjennelse, for kunnskap og forståelse og øverst behovet for selvrealisering. I forhold til trivsel kan en da anta at jo flere av disse behovene som dekkes for en elev på skolen, jo bedre vil han trives der.

Ifølge resultatene fra PISA-undersøkelsene er det liten forskjell i hvordan skolesvake og skolesterke elever trives i skolen. Som innvending til denne konklusjonen kan en se på det faktum at PISA valgte å gå fra å kalle kategorien som undersøkte dette ”*Trivsel på skolen*” til ”*Elevenes følelse av tilhørighet på skolen*” fordi spørsmålene kun undersøkte tilhørighetsaspektet, og det sosiale i forhold til trivsel, og ikke spurte noe om den faglige trivselen (Lie mfl. 2001, s. 262, se også Willms 2003). En kan heller ikke se bort fra at dårlig trivsel kan ha negative konsekvenser for de faglige prestasjonene, ikke minst for de elevene som sliter med lærevansker i utgangspunktet. PISA-resultatene fra 2003 viste at det var stor spredning blant elevene med tanke på trivsel, så selv om det gjennomgående var høy trivsel i norsk skole, følte en liten gruppe elever seg utenfor. En evaluering av Reform –97 viste også at det var høy trivsel blant elevene i norsk skole (Haug 2004). Høy trivsel kan sies å være et mål i seg selv, uavhengig av eventuell effekt på læringsmiljøet i skolen, kanskje i desto større grad for de elevene som føler at de fagmessig ofte kommer til kort. Det er interessant å



undersøke i hvilken grad elever med betydelige lese- og skrivevansker trives på skolen, og hva de trives godt og mindre godt med. Dette på grunn av at det kunne tenkes at vanskene i det faglige førte til vantrivsel, og fordi vanskene også kan tenkes å gå utover elevers sosiale selvillit. En del elever med spesialundervisning kan muligens også tenkes å falle litt utenfor fellesskapet på grunn av at de tas ut av den ordinære undervisningen, og at de ikke i samme grad klarer å følge med på den digitale kommunikasjonen som er blitt en så viktig del av vårt samfunns kommunikasjon. En kan også lett tenke seg at mistrivsel i skolen vil kunne føre til enda større faglige vansker for de som har læringsmessige utfordringer i utgangspunktet. Etter studentens syn er det interessant å se på om det er stor likhet i hvilke fag elevene i studiet misliker. En kunne gjerne tenke seg at fag som norsk og engelsk, hvor lesing og skriving er mest sentralt, ville være fag som disse elevene misliker mest med skolen.

### **2.3.2 Organisering, opplæring og evaluering**

Ifølge et sosiokulturelt læringssyn dannes kunnskap i relasjon og samspill med andre mennesker (se for eksempel Säljö 2001, Thomas og Loxley 2007, Høien og Lundberg 2000 og Putnam 1998). I tråd med dette synet vil det å ta elever med spesialundervisning mye ut av den sosiale konteksten som en klasse representerer, frata disse elevene en del av de muligheter de ville hatt ellers. I denne forbindelse er også inklusjonsprinsippet i opplæringsloven høyst aktuelt. Høien og Lundberg (2000) vurderer bruken av tekster for dyslektikere blant annet ut ifra hvordan de innbyr til diskusjoner og samarbeid: ”*Det å forstå og tilegne seg kunnskap er i stor grad en sosial dimensjon*” (Høien og Lundberg 2000, s. 272)

Tall fra GSI viser at ca 16% av elevene i den norske grunnskolen som har enkeltvedtak om spesialundervisning får denne undervisningen hovedsakelig alene sammen med en lærer, det som her kalles for ene-undervisning. Samme kilde sier at ca. 61% av denne gruppen elever hovedsakelig mottar spesialundervisningen i grupper på 2-5 elever.

Ser en på inklusjonsprinsippet i Opplæringslova sammenholdt med et sosiokulturelt læringssyn, skulle det tilsi sterke argumenter for å gi elever opplæring alene sammen med lærer i noen særlig grad. Med sterke argumenter siktes her til det å kunne forsvare ene-undervisningen med henvisning til effekt av en slik opplæring.

Bruken av datamaskin med hjelpeprogrammer kan være til god hjelp for elever med lese- og skrivevansker. Datamaskiner kan gi både god skrivetrening og brukes kompensatorisk for de tingene elevene gjerne går glipp av fordi de leser dårlig (se bl.a. Mossige et al 2007, Knivsberg og Heber 2009).

Ifølge Høien og Lundberg (2000) er bruk av datamaskin mer aktuelt på høyere klassetrinn. Om de da sikter til mellomtrinn eller ungdomsskole fremgår ikke, men det spørs om ikke datamaskinen er et verktøy som vil komme mer og mer inn også på småskoletrinnet. Det finnes for øvrig argumenter for viktigheten av at elever bruker tid og energi på å få en velfungerende håndskrift, blant annet på grunn av den kinestetiske og visuelle forsterkningen dette gir (Høien og Lundberg 2000).

Ifølge Frost (2009) må læreren må ha et konstant fokus på evaluering for å sikre at eleven faktisk har effekt og fremgang av den opplæringen han får, for at eleven skal oppleve mestring. Frost vektlegger også verdien av et samarbeid mellom lærer og elev i forbindelse med evalueringen. Frost oppgir følgende grunner for at opplæringen skal evalueres fortløpende: 1) for at læreren skal kunne vurdere eleven; og 2) for å kunne planlegge den videre opplæringen. Han sier videre at elever med vansker har behov for et mer systematisk arbeid for de områdene de har vansker med.

### **2.3.3 Metakognisjon**

Begrepet metakognisjon omhandler den kunnskap og refleksjon en person har om sin egen tenkning (Flavell, 1987, Throndsen 2005). For å kunne reflektere rundt egen kognisjon og tankeprosesser, må en besitte kunnskap om nettopp kognisjon og tankeprosesser, og også ha innsikt i ulike strategier. Det er dette en kaller metakognitiv kunnskap. (Stilt ovenfor en oppgave vil en person med en tilfredstillende metakognitiv kunnskap vurdere hva oppgaven krever.

- Ulike former for metakognisjon

En deler gjerne metakognisjon inn i to kategorier; *kunnskap* og *kontroll* (Asbjørnsen et al., s. 127, Haugen & Bjerke 2006, s. 249, Flavell 1987, Pintrich m.fl. 2000) Flavell (1987) deler metakognitiv kunnskap inn i tre underkategorier; *personfaktorer*, *oppgavefaktorer* og *strategifaktorer*.

Med personfaktorer menes den kunnskap personen har om sin egen tenkning og sin egen kompetanse i møte med ulike utfordringer. I skolesammenheng kan dette for eksempel innebære å vite hvilke fag en mestrer best, hvilke områder innen et fag en sliter med, og å plassere seg selv og sin kompetanse noenlunde i forhold til andre personer det er naturlig å sammenligne seg med, for eksempel medelever (Haugen & Bjerke, 2006)

Oppgavefaktorer viser til den kunnskap en person har om at ulike oppgaver stiller ulike krav til evner og strategivalg. God metakognitiv kunnskap om oppgavefaktorer gjør personen i stand til å vurdere oppgaver i forhold til hverandre både med tanke på vanskelighetsgrad og at en må gå fram forskjellig for å løse en oppgave i forhold til en annen.

Strategifaktorene angår personens kunnskap om hvilke ferdigheter og evner oppgaven krever, og om personen har denne kunnskapen og disse evnene. I møte med en oppgave vil en person med god metakognitiv kunnskap om strategifaktorer vite hvilken eller hvilke strategier som kan benyttes for å løse oppgaven, hvilken eller hvilke av disse strategiene personen mestrer, og hvilken eller hvilke av disse som vil være mest hensiktsmessige i forhold til oppgaven.

I tillegg til metakognitiv kunnskap har en også det en kaller metakognitiv kontroll. Med dette menes personens evne til å kontrollere og bruke sin metakognitive kunnskap, vite når han bør bytte strategi, flytte fokus mellom oppgavens ulike deler, skifte innfallsvinkel når han står fast.

- Hvorfor er metakognisjon viktig?

I læringsammenheng handler metakognisjon om å reflektere rundt hvordan en lærer best og mest effektivt, hva en trenger å lære for å mestre ulike utfordringer, og hvordan en bør gå fram i en læringsprosess for å få den ønskede framgang. Hva gjelder personfaktorer vil eleven vite hvilke områder innen et fag han strever med, og hvilke han mestrer godt. For å få framgang må han da benytte seg av oppgavefaktorer, som å vite hva er det som kreves i det enkelte faget, han må benytte seg av strategifaktorer; hvordan går jeg fram for å lære meg det som kreves? Den metakognitive kontrollen benyttes til å skifte fokus fra en del til en annen innen en oppgave, og til å bytte mellom ulike læringsstrategier og arbeidsmetoder.

- Er metakognitive evner ekstra viktige for elever med lese- og skrivevansker, og i tilfelle hvorfor?

Elever med lese- og skrivevansker strever med den tekniske delen av lesing og skriving, og gjerne delvis som resultat av dette, også med forståelsen. Det vil derfor være ekstra viktig for disse elevene å lære seg hensiktsmessige lese- og skrivestrategier for å avhjelpe vanskene. Metakognitiv kunnskap og kontroll kan lette både den tekniske delen av lesing og skriving, fordi en kan benytte ulike strategier der, og forståelses/fortellingsdelen fordi det også der kan benyttes flere fremgangsmåter (Skaathun 1993). Ser en for eksempel på begrensingene i korttidsminnet, så vil det være hensiktsmessig for elever som sliter med lesing og skriving å lære seg å fokusere på de viktige innholdsordene i tekster. Dette er en strategi de fleste sterke lesere klarer mer eller mindre automatisk, men som er veldig viktig for å få forståelse av det man leser (Høien og Lundberg 2000).

Innenfor dysleksidiagnosen ligger det at en dyslektiker har problemer med sitt fonetiske system, de sliter med koblingen mellom fonem og grafem (Høien og Lundberg 2000). Likevel benytter en del dyslektikere seg av en lyderings-, eller bottom-up-strategi når de leser (Høien og Lundberg 2000). Dyslektikere kan ha god hjelp av å arbeide med å tilegne seg flest mulig sight words, rette oppmerksomheten mot ordenes stavelser, og å fokusere på mer effektiv parsing, å dele ordene opp i stavelser fremfor på bokstavnivå (Høien og Lundberg 2000).

I forhold til skriving viser det seg at mange elever som sliter med skriving, fokuserer svært mye energi på å skrive ordene korrekt underveis (Høien og Lundberg 2000). Det er ikke vanskelig å skjønne at mye av den kognitive kapasiteten som kunne vært brukt på innholdet i det en skriver, forsvinner inn i dette. En strategi hvor en skriver i vei og heller ser på skrivefeil etterpå, kan flytte fokus fra det som eleven strever med, nemlig rettskriving, til det han kanskje mestrer godt, å fortelle (Mossige et al 2007). Dette vil både kunne gi skrivingen en mindre negativ betoning med mindre fokusering på hva som er feil, i tillegg til å frigjøre kognitive ressurser til innholdet i teksten.

Kort oppsummert er det flere grunner til at elever med lese- og skrivevansker vil ha god nytte av å bedre sine metakognitive evner, i tillegg selvsagt til de grunnene alle elever har for det.

- Hvordan kan en hjelpe elevene til å bedre sine metakognitive evner?

Vektlegging av strategivalg er sentralt (Høien og Lundberg 2000). En bør bevisstgjøre elevene på hvilke strategier som er tilgjengelige i møtet med tekst og skriveoppgaver, som det å lese overskrifter, se på bilder og lese bildetekster og inni fakta-ruter, gjøre seg små notater

underveis for å holde fokus på hva en leser/skriver om (Skaathun 1993). En gjør lurt i å bevisstgjøre elevene på at en ikke er nødt til å fokusere på alt på en gang. For eksempel kan det være lurt å ikke bry seg om skrivefeil underveis mens en produserer en tekst, men heller holde tråden i sin egen fortelling (Mossige et al 2007). Når en leser kan en gjerne ta seg en pause innimellom og gjenta innholdsord for seg selv, og fortelle seg selv hva det en leser nå handler om, sånn at en får en pause fra avkodingen og får formulere med egne ord hva teksten handler om.

Når det kommer til den tekniske delen av lesingen og skrivingen, kan det være lurt for elever som har problemer med en fonetisk strategi, å skifte mest mulig til en ortografisk strategi, ved at en gjenkjenner visuelt ord og stavelser fremfor å stave seg gjennom hver bokstav. Dette letter arbeidet for korttidshukommelsen og konsentrasjonen generelt.

Ikke minst er det viktig å gjøre eleven oppmerksom på at han benytter, og kan benytte, ulike strategier, og med dette heve flere sider av den metakognitive bevisstheten. Metakognisjon handler også om å klare å overvåke egen læring og læringsprosesser, og elever med store lese- og skrivevansker kan ha mye igjen for å finne ut på hvilke måter de lærer best. Mange lærere kan nok ha lett for å bruke de strategiene de selv har tilgjengelige for å hjelpe elevene, og glemmer at det ikke nødvendigvis er de samme som fungerer for elevene de jobber sammen med.

Et siste, men viktig poeng i forhold til hvordan en kan hjelpe elever til bedre metakognisjon, er å vise elevene hva de kan og hvilke styrker de har (Mossige et al 2007). Elever med lese- og skrivevansker vil ofte ha mye kunnskap om hvor de kommer til kort, men kanskje lite om hva de er flinke til. Jobber en ut fra elevens styrker, kan disse brukes for å avhjelpe de sidene som er svakere, eller en kan bruke alternative strategier til de som ikke fører fram.

#### **2.3.4 Motivasjon**

Motivasjonsbegrepet kommer fra psykologien og omhandler de kreftene i oss som igangsetter og opprettholder aktivitet hos individer og grupper av individer. Uten en eller annen form for motivasjon for faglig fremgang hos en elev, vil det være vanskelig å oppnå den ønskede læringen.

Når en snakker om motivasjon kan det gjelde både retning, altså hvilken aktivitet som velges, intensitet og varighet på aktiviteten, hvor mye motgang en tåler før en gir opp, og hvilken intensjon en har med den valgte aktiviteten.

I forhold til motivasjon innenfor læring kan en snakke om at en elev er motivert for å *lære*, eller for å *kunne*. Når eleven har hovedfokus på læringen, så kan en si at det er *veien mot målet* som er det viktigste, og at vedkommende setter pris på selve prosessen i arbeidet, mer enn å fokusere på det ferdige produktet av prosessen. Et eksempel er når en leser en bok fordi en synes den er spennende, og kanskje synes det er trist når boka er utlest, fordi en gledet seg over innholdet i den. Når eleven derimot først og fremst er opptatt av *målet*, så er ikke veien mot målet nødvendigvis verken viktig eller verdsatt, så lenge eleven oppnår det han vil. Et eksempel på dette er når en leser en bruksanvisning fordi en ønsker å finne ut hvordan noe virker. Mange vil nok gjøre dette kun fordi de har et spesifikt mål med å lese bruksanvisningen, ikke fordi selve innholdet i den gir dem noen glede. Det er imidlertid gjerne en kombinasjon mellom disse to typene motivasjon som arbeider, det kan like gjerne være både/og som enten/eller. Skolearbeid kan inneha motivasjon både for å lære og for å kunne, gjerne i ulik grad fra fag til fag.

Det er ellers vanlig å skille mellom det en kaller indre og ytre motivasjon. Når en snakker om ytre motivasjon sikter en til den motivasjonen for en aktivitet som kommer av en eller annen ytre forsterkning av den atferden som velges. Det kan være at en går på jobb fordi en da tjener penger, eller at en leser til en prøve fordi en ønsker å få god karakter. Ytre motivasjon kan også komme av et ønske om å unngå negative konsekvenser, som for eksempel å unngå at klassekameratene ler av en når en leser dårlig. Indre motivasjon er uavhengig av ytre forsterkning, og kommer altså innenfra. Igjen kan eksemplet om det å lese ei bok fordi den er spennende, brukes. En leser ikke boka fordi en skal ha skryt å ha lest den, men fordi det gir en personlig, indre tilfredsstillelse å lese den. Motivasjonen kan også gå fra å være ytre til å bli indre. Si at hele vennegjengen har lest ei bok som de snakker mye om, og du føler deg utenfor fordi du ikke har lest den. Hvis du da begynner å lese boka er dette på grunn av en ytre motivasjon, men hvis du så liker den veldig godt og leser den ut fordi du synes den er spennende, så har motivasjonen gått over til å bli indre. Den ytre motivasjonen, å føle sosial tilhørighet gjennom å ha lest boka, kan selvsagt fortsatt være til stede, men vil kanskje bli mindre viktig nå som boka har fått personlig verdi for deg. I mange tilfeller vil både indre og

ytre motivasjon spille en rolle, eksempelvis når en jobber med lekser både fordi en selv verdsetter å gjøre det godt på skolen, og fordi det får negative konsekvenser å ikke gjøre det.

- Ulike teorier

Historisk har motivasjon blitt forklart på flere måter. Wundt kalte motivasjon for *viljeshandling* (1896), mens McDougall vektla *instinkter*. Freud (1961) mente at motivasjonen for atferd i stor grad skyldtes *ubevisste drifter* som lå befestet i erfaringer fra tidlig barndom. *Forsterkning* av atferd gjennom ulike former for stimulus, positive (belønning) eller negative (straff), har blitt fokus for behavioristiske teorier (f.eks Thorndike, 1932 og Skinner, 1938). Ellers har det blitt snakket om motivasjon som drivkraft for å tilfredsstille ulike behov (*drivreduksjon* (Hull, 1943)), og forskere har også diskutert *emosjoners* rolle innen motivasjon. Teoretikere på feltet begynte etter hvert å interessere seg for det de kalte *optimal level of arousal*, og en ser dette som utgangspunktet for de første prestasjonsmotivasjonsteoriene til McClelland og Atkinson (McClelland et al, 1953). Allport (1966) vektla selvets betydning for motivasjonen, at personligheten styrer retning for atferd mot *funksjonell autonomi*. Dette synet på motivasjon ligner sterkt på Maslows (1954). Lewin (1938) fokuserte på både de individuelle faktorene i personen, så vel som innflytelse fra miljøet i sin *feltteori*. En del av Lewins synspunkt ble videreført av Piaget (1966), og Lewins teori representerer også en overgang til mer kognitive teorier. Starten på dette ble gestaltpsykologiens teori om kognitiv dissonans (Festinger, 1957).

Kort sagt har det vært en veksling mellom observerbar atferd og psykologiske, ikke-observerbare faktorer, og en veksling mellom kognitive og affektive faktorer i motivasjon. Også det sosiale aspektet ble etter hvert mer vektlagt. Det hersker nå stor enighet om at en innenfor motivasjonsteori må se på både kognitive, affektive og sosiale aspekter for å forstå hva som driver mennesker i den ene eller annen retning (Deci, 1975, Deci & Ryan, 1985).

Motivasjon kan være en drivkraft *mot* noe, men det kan også være en drivkraft for å *unngå* noe. Er en motivert *for* noe, det vil si at en vil styre sin atferd i retning av det, så kan det som tidligere nevnt bygge på indre eller ytre motivasjon. Den indre motivasjonen er ikke observerbar, men en kan i en del tilfeller trekke slutninger om hva det er som motiverer atferden. Å lese en roman vil en som regel gjøre på grunn av indre motivasjon, fordi en er glad i å lese, og det fører til refleksjon, det vekker emosjoner hos oss og en kan i tillegg tilegne seg nye kunnskaper. I andre tilfeller kan det å lese en roman være styrt av ytre

motivasjon, som i eksempelet med venneflokken over, eller fordi en spesifikk roman er pensum i norsk, og en risikerer å få spørsmål om den på eksamen.

De fleste teoretikere er i dag enige om at det er den indre motivasjon som er den mest gunstige; det at en føler en personlig tilfredsstillende av å bedrive en aktivitet. Det blir av noen hevdet at for stor grad av ytre styring, altså løfte om belønning eller straff, kan frata individet den indre verdsettelsen av en aktivitet. Dette hevdes blant annet av Allport (1966), og i Deci og Ryans (1985, 2000) selvbestemmelsesteori. I en metaanalyse av 128 undersøkelser av belønningers effekt på indre motivasjon, skal Koestner og Ryan (1999) ha funnet støtte for dette. Forklaringen kan være at når individets reelle valgmuligheter minsker på grunn av økt press utenfra, vil den aktiviteten individet igangsetter gi mindre glede enn om individet opplevde å ha en valgmulighet, selv om aktiviteten kanskje ville vært den samme likevel. Følger en denne tankegangen kan en se at stor grad av kontroll og fokus på karakterer i skolen vil kunne være uheldig for den indre, og ”beste”, motivasjonen. I pedagogisk sammenheng har det også vært hevdet at ros og belønning kan virke ugunstig på motivasjon, at det kan virke mot sin hensikt fordi eleven blir så fokusert på ”gulroten” at han eller hun mister gleden over noe som tidligere var gøy. Det finnes likevel gode grunner for å komme med positive tilbakemeldinger til elever når de har framgang, eller innsatsen er god. Dette kan fremme metakognisjon, hvis rosen er spesifikk nok, men det gir også positiv oppmerksomhet, anerkjennelse, og eleven kan få en følelse av at det han gjør er viktig og riktig.

Deci og Ryan (1985, 2000) vektlegger behovet for selvbestemmelse mest av tre grunnleggende behov de mener gjør seg gjeldende innen indre motivasjon. I tillegg til selvbestemmelse mener de at behovet for kompetanse og tilhørighet er viktige i forhold til indre motivasjon. De mener at indre motivasjon kommer av en personlig interesse for og lyst til å utføre en aktivitet, men at aktiviteten i tillegg må tilfredsstillende minst ett av de nevnte grunnleggende behovene. Behovet for kompetanse har sammenheng med mestringsfølelse. Ifølge Deci og Ryan (2000) gir følelsen av kompetanse og mestring en indre motivasjon til å fortsette eller gjenta aktiviteten. I motsatt fall vil opplevelsen av nederlag svekke motivasjonen.

Deci og Ryan (2000) mener at behovet for tilhørighet ikke er et absolutt krav for motivasjon, men at det likevel kan virke gunstig inn på motivasjon i mange sammenhenger, eksempelvis i



situasjoner hvor en i utgangspunktet ikke er særlig motivert for selve aktiviteten, men motiveres av en fellesskapsfølelse med de man er sammen med om aktiviteten.

Et annet aspekt ved mestring innenfor motivasjonsteori (Atkinson 1957, 1964, Bandura 1981, og Eccles 1984, 1987), er at *forventningen* om mestring og de antatte *konsekvensene* og *verdien* av en eventuell mestring vil spille inn på motivasjonen. Dersom individet anser det som lite sannsynlig at han vil mestre aktiviteten, vil motivasjonen gå ned. Dersom konsekvensene av å lykkes/mislykkes er svært positive/negative, vil motivasjonen øke, og dersom verdien av å lykkes regnes som høy, vil også det øke motivasjonen. Disse tre faktorene virker så dynamisk på hverandre, og sammen utgjør de den samlede motivasjon for å velge aktivitet, intensitet i aktiviteten, utholdenhet, eventuell gjentakelse av aktiviteten osv. Aktiviteter en har mange erfaringer med å oppleve nederlag i, kan en tendere til å unngå å forsøke oss på selv om en setter både verdien av å lykkes høyt, og anser konsekvensene av å mislykkes som negative. Forskning har vist at elever som har høye mestringsforventninger, tenderer til å velge mer adekvate mestringsstrategier, og øker dermed sine sjanser for å lykkes (Pintrich og DeGroot 1990, Wolters og Pintrich 1998).

Vektleggingen av behovet for kompetanse finner en igjen i flere teorier. Blant andre White (1959) har tatt til orde for at følelsen av å ha kompetanse er et viktig behov for mennesker. Et annet er å unngå nederlag. Å gi elevene følelsen av mestring gjennom tilpassede oppgaver og lesestoff blir derfor sentralt. På den annen side har for eksempel Bandura påpekt at det ikke gir følelse av kompetanse å jobbe med rutinemessige aktiviteter som en allerede mestrer.

Med utgangspunkt i at indre motivasjon er den mest gunstige motivasjonen, kan en si at den beste motiveringen innen læring, er den som kommer av *å lære*, og ikke av *å kunne*, eller *prosessen* heller enn *målet*. I tråd med dette synet vil en altså mene at det er bedre å være glad i å arbeide med matte, enn å være glad i å gjøre det bra på matteprøver. Dette kan stemme overens med en antakelse om at en lystbetont aktivitet er mer lærerik enn en aktivitet som gjøres i rent nyttehensyn. Problemet for elever med lese- og skrivevansker er hvis de alltid leser for å bli ferdige med det, eller fordi de alltid har et spesifikt og ytre mål med lesingen. En pedagogisk tilnærming til dette vil innebære å få elevene til å oppleve leseglede, altså glede ved å lese, ikke bare bli ferdig å lese.

- Hvorfor er motivasjon viktig i læringssammenheng?

Innen læringsteori blir motivasjon fremholdt som en viktig faktor for læring. Dette er ganske selvsagt, så fremt en legger til grunn at læring skjer gjennom erfaring, noe det meste av vår opplæring i skolen bygger på. En lærer gjennom lesing eller lytting, gjennom eksperimentering, gjennom møter med ulike fenomener og med andre mennesker. Men for tilegne seg kunnskap i møtet med ulike situasjoner, må en først og fremst være motivert for å engasjere seg i læringssituasjonene, og en må være motivert for å fokusere på spesifikke ting ved aktivitetene. En elev som stirrer tomt ut i luften når læreren foreleser, eller som teller antall linjer pr. side i naturfagsboka, vil mest sannsynlig ikke lære særlig mye rent naturfaglig.

- Er motivasjon ekstra viktig for elever med lese- og skrivevansker, og i tilfelle hvorfor?

Ettersom elever med lese- og skrivevansker potensielt sett vil kunne oppleve nederlag fra tidlig skolestart, og i alle fag, er faren for motivasjonssvikt både i forhold til lesing og skriving, og skolearbeid som involverer lesing og skriving ellers, stor. De fleste elever lærer seg ganske greit å lese og skrive i løpet av de første skoleårene, og denne mestringsopplevelsen vil kunne gi en god start på skolegangen ved å kickstarte skolemotivasjonen. Hos elever med vansker av ulike slag, som tidlig opplever nederlag der andre lykkes, vil det motsatte kunne skje. For elever med lese- og skrivevansker, vil en i tillegg gå glipp av den indre motivasjonen som en finner kanskje spesielt i lesing. Alle elever har noen interesseområder som de vil kunne føle indre motivasjon for å lese om, men for de som har så store lesevansker at de ikke klarer å få med seg innholdet, vil ikke dette være en mulig måte å gå frem på. De bruker all sin konsentrasjon på den tekniske delen av avkodingen, slik at det ikke er mer igjen til det å forstå hva teksten forteller om. Det er lett å forestille seg at det er vanskelig å finne motivasjon til å sitte å avkode tekst som i lengden ikke gir noe særlig mening. Det ville være som å sitte og lese et fremmedspråk hvor en kjenner bokstavene, men ikke vet hva ordene betyr.

Et annet viktig moment for elever med lese- og skrivevansker er at motivasjonen for å velge lesing og skriving er ekstra viktig, fordi de så sårt trenger den erfaring med skriftspråket som de kan få. En blir flinkere til å lese ved å lese (og skrive), og en blir flinkere til å skrive ved å skrive (og lese)(se bl a. Skaathun 1993, 2000). Hvis manglende motivasjon gjør at eleven ikke klarer å initiere, opprettholde og gjenta lese- og skriveaktiviteter, så vil eleven aldri kunne bli flinkere til å lese og skrive, og har da havnet i en ond sirkel som kan være svært ødeleggende for både skoleløp, sosialt liv, arbeidsliv og selvfølelse. Eleven kan også risikere å utvikle så

negative assosiasjoner til lesing og skriving at han eller hun aktivt unngår situasjoner hvor det eksempelvis er fare for å måtte skrive, eller å måtte lese høyt.

Et alternativ til slik aktiv unnvikelse av aktiviteter, er det en kaller *lært hjelpeløshet* (Skaalvik og Skaalvik 2005), hvor en person blir likegyldig til aktiviteter hvor han eller hun har opplevd gjentatte nederlag, kanskje fordi de føler at de ikke har noen kontroll over hvor godt eller dårlig de mestrer for eksempel lesingen eller skrivingen.

- Hvordan kan en fremme motivasjon; hos elever og mer spesifikt hos elever med lese- og skrivevansker?

Et viktig utgangspunkt er å tilrettelegge opplæringen slik at eleven opplever mestring framfor nederlag.

Lesestoff må tilpasses i vanskelighetsgrad, slik at eleven kan klare å tilegne seg innholdet. I tillegg bør lesstoffet være tilpasset både modenhet og personlige interesser, slik at eleven kan oppleve det som interessant eller underholdende, og sånn sett oppleve indre motivasjon.

En bør være forsiktig med å utsette elever for situasjoner hvor de føler at de tabber seg ut, for eksempel ved høytlesning. En kan da risikere at eleven motiveres for å unngå situasjoner hvor dette kan skje, fordi han eller hun opplever dette som så ubehagelig.

For å avhjelpe det eleven ofte kan gå glipp av fordi de leser så dårlig, bør en skaffe til veie alternative læringsmidler som dataprogrammer, lydbøker etc. (Frost 2009). Dette kan bøte på den mangelfulle erfaringen mange skriftspråklige svake elever har med skriftspråklige normer, og som kan vise seg i mangelfull fortellerkompetanse, svakheter i mer formelt språk, lite kjennskap til ulike litteratur og sjangre.

Det kan også være lurt å vektlegge *verdien* av skriftspråklig kompetanse. De fleste elever gleder seg til å lære å lese og skrive når de begynner på skolen, men dersom de opplever å mislykkes med disse aktivitetene, så kan de prøve å nedvurdere viktigheten av dem for å beskytte sitt eget selvbilde.

### **2.3.5 Historikk, oppfølging og saksgang**

I kapittelet om spesialundervisning ble det sagt en del om hvilke rettigheter elever med enkeltvedtak om spesialundervisning har på bakgrunn av dette enkeltvedtaket. Veldig kort oppsummert kan det sies at de tre viktigste prinsippene i forbindelse med dette studiet er at opplæringen skal *tilpasses* slik at eleven får tilfredsstillende og *likeverdig* utbytte av den, samtidig som eleven skal *inkluderes* i læringsfellesskapet. I tillegg kan en nevne det lovfestede prinsippet om *tidlig intervensjon*.

### **2.3.6 Skole/hjem-samarbeid**

De senere år har interessen for å undersøke foreldrenes eventuelle betydning i forhold til elevers lærevansker (se f.eks Topping, 2002; Wolfendale, 1999), og også mer spesifikt i forhold til lesevansker (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen, & Rasku-Puttonen, 2002; Baker, 2003), økt. Aunola et al (2002) gjorde funn som tydet på at det var en dynamisk sammenheng mellom elevers mestringsstrategier, leseferdighet og foreldrenes tro på elevens akademiske ferdigheter.

Nordahl (2007) peker på tre faktorer ved foreldre som har vist å ha betydning for elevers læringsutbytte og skolefaglige prestasjoner: utdanningsnivå, foreldrestøtte og samarbeidet mellom hjem og skole. Nordahl viser blant annet til engelske undersøkelser av Desforges (2003), som skal ha funnet at foreldrenes bidrag er seks ganger viktigere enn skolens for syv-åringer. De samme studiene skal ha funnet at først ved 16-årsalderen har skolens betydning forbigått hjemmets.

I en norsk undersøkelse av Nordahl (2000) fant en at også elevenes opplevelse av sin egen skolesituasjon ble påvirket av foreldrene. Nordahl (2007) konkluderer med at en på bakgrunn av dette kan anta at et godt samarbeid mellom hjem og skole kan styrke elevenes forutsetninger for å lykkes i skolen. Dette støttes opp med henvisning til et prosjekt kalt LP-prosjektet, hvor det ble jobbet med å bedre skole/hjem-samarbeidet over en periode, og hvor det sammenlignet med kontrollskoler ble vist at elevprestasjonene gikk opp i norsk, matematikk, engelsk og natur- og miljøfag (Nordahl, 2005).

## 3 METODE

### 3.1 Datainnsamling

Studiet er basert på primærdata innsamlet for anledningen. Det er benyttet en kvantitativ tilnærming i datainnsamling og -analyse. Informantene har forholdt seg til ferdigstilte skjema hvor de fleste spørsmålene har fastsatte svaralternativ hvor elevene og foreldrene skal krysse av for sitt eller sine svar, og eventuelt oppgi annet alternativ dersom ingen av svarene passer.

Spørreskjemaene inneholdt i tillegg en del spørsmål hvor informantene skulle formulere sine egne svar, hvor det ikke var gitte alternativ å krysse av for. Det har underveis vist seg at det ikke ville bli plass til å bruke den informasjonen disse spørsmålene har gitt, på grunn av den formen studiet etter hvert fikk.

Det har ikke vært muntlig kontakt mellom informanter og student, og forskningsprosessen har vært lite åpen for endring underveis når det kommer til spørsmål og utdyping av svar. Svarene fra informantene er samlet inn, og noen annenrunde med mulighet for utdyping av svar har det ikke vært rom for.

Data er samlet inn med høy grad av standardisering, ved at alle deltakerne har mottatt nøyaktig like skjema og instruksjer. En forskjell i instruksjer må en likevel regne med, ettersom de foresatte har hjulpet elevene med utfyllingen, og dette kan antas å ha påvirket elevenes svar i noen grad.

Metoden har i hovedsak vært bygget opp rundt svaralternativ på spørsmål som har dreid seg om hvordan oppfølgingen foregår, i hvilken grad elevene og foreldrene mener at noe har blitt gjort, og hvor mye eller lite de synes at de ulike tiltakene som har vært gjort har fungert for denne eleven. Det er altså et deskriptivt studie hvor en undersøker oppfølgingen sett gjennom informantenes øyne.

Ettersom studiet har så få informanter, har eventuell korrelasjon og signifikans mellom ulike faktorer ikke blitt vektlagt i særlig grad. Bare mellom to av spørsmålene korrelasjonen ble regnet ut, ble denne funnet signifikant ved hjelp av en t-test, og kun her ville dette tas opp.

I forhold til validiteten av målingene må det sies at dette studiet ikke har som mål å undersøke alle dimensjoner av de ulike kategoriene. Det har imidlertid blitt forsøkt, ut fra de gitte forutsetninger, å se på noen sider innen kategoriene. Forhåpentligvis har de spørsmålene som har blitt stilt, klart å vise viktige sider ved de teoretiske begrepene det har blitt arbeidet ut fra. Selv om funnene innenfor for eksempel motivasjon ikke kan belyse alle sider ved disse elevenes motivasjon, kan det gi oss et visst innblikk i om motivasjonen er høy eller lav, og om den primært kommer innen- eller utenfra.

Reliabiliteten i studiet kan vanskelig synliggjøres ved å vise til andre studier, da det etter studentens kjennskap ikke foreligger resultater fra studier som gir gode sammenligningsgrunnlag. En re-test har det ikke vært anledning til. Funnene for hver elev innenfor de ulike kategoriene er sprikende, noe som tilsier at de momentene som måles er ulike indikatorer for det begrepet som en ønsker å si noe om. Det er også sprik mellom de ulike elevene, noe som tilsier at det er ulikhet i deres opplevelse av de ulike momentene. Begge de nevnte sprikene er forventede og derfor også ønskelige i studiet. En ordinær split-half test vil ikke kunne si så mye om reliabiliteten på grunn av at kategoriene som undersøkes er så ulike. Skulle en gjort slike tester innenfor hver kategori, ville antallet indikatorer blitt så få at det ville gitt et tynt sammenligningsgrunnlag, og hver indikator er også ment å måle ulike aspekter innen kategoriene.

For å få en indikasjon på konsistensen innenfor studiet ble informantgruppen splittet i to for å kunne sammenligne gjennomsnittet for de to gruppene. Gjennomsnittet for alle indikatorene for den ene gruppen av elever var 0,54, mens det for den andre gruppen var 0,64. Disse tallene viser en ganske god konsistens, men tar mer høyde for tilfeldige enn for systematiske målefeil.

Der hvor gjennomsnittet for en kategori har blitt ansett som interessante, har dette blitt regnet ut, og det har i utspørringen av de foresatte også blitt stilt spørsmål som skal gi muligheter for en generell oppfatning av de aktuelle kategoriene.

### **3.2 Informanter**

Utvelgelseskriteriet for å være informant var at eleven skulle ha et enkeltvedtak om spesialundervisning på grunn av sine lese- og skrivevansker, og at elevene skulle gå i 4.-7. klasse. Ettersom dato for ferdigstillelse av prosjektet ble utsatt et semester, og noen av

elevene gikk fra 7. til 8. klasse, ble kriteriet for klassetrinn hevet til også å gjelde elever på 8. trinn. Det kan se ut til at det innimellom har vært litt forvirring hos informantene i forhold til om svarene skulle gis ut fra oppfølgingen i den nye eller den tidligere skolen. Der hvor dette har fremkommet, har det etter beste evne blitt forsøkt å forstå hvilke svar som er relatert til barneskolen, for så å bruke disse svarene. For øvrig kan det nevnes at ingen av de 8 elevene har byttet skole utenom i overgangen fra barne- til ungdomsskole.

Opprettelsen av kontakt med informanter ble gjort på følgende måte: Dysleksiforbundet sendte på vegne av studenten ut brev til medlemmer i den aktuelle aldersgruppen, og oppfordret dem til å ta kontakt med studenten dersom de var interesserte i å delta i prosjektet. I tillegg ble det lagt ut et oppslag på Dysleksiforbundets hjemmeside hvor prosjektet ble beskrevet, og hvor familier som kunne tenke seg å delta kunne kontakte studenten pr. mail eller telefon. I alt fikk studenten kontakt med 13 familier som sa at de kunne stille opp som deltakere, og spørreskjemaene ble sendt ut til disse familiene. Skjemaene var på forhånd merket med det nummeret familien var blitt tildelt, slik at ingen navn skulle stå på skjemaene. Familiene returnerte så skjemaene i vedlagte konvolutter.

I alt returnerte 10 informantfamilier spørreskjemaene. Dessverre viste det seg at det ikke hadde kommet klart nok fram at elevene måtte ha vedtak om spesialundervisning for å kunne være med i studiet. 2 av informantene måtte lukes ut av materialet da det viste seg at de ikke hadde et slikt vedtak. Dette beklages på det sterkeste, da både elever og foresatte hadde tatt seg tid til å fylle ut skjemaene og returnere dem. Studiet har altså 8 informantelever m/foresatte, hvorav 1 av elevene er jente og 7 er gutter. Det lave antallet informanter gjør at en skal være forsiktig med å generalisere funnene. Forhåpentligvis kan studiet likevel belyse situasjonen for elever med spesialundervisning på grunn av lese- og skrivevansker til en viss grad. Mangelen på en kontrollgruppe gjør at en ikke kan si noe om en eventuell diskrepans mellom denne gruppen av elever og elever som faller utenfor målgruppen for studiet.

Informantene kommer fra 6 ulike kommuner rundt om i landet, noe som gir en god geografisk spredning, og skulle kunne gi et bilde av likheter og ulikheter på tvers av skole- og kommunal spredning, tross det lave antallet informanter.

Elevene i studiet er som nevnt tidligere i aldersgruppen 10 til 14 år. Alle elevene har begynt på skolen under L-97, og har så vært med på endringene med Kunnskapsløftet av 2006 i løpet av de første skoleårene.

Det må tas i betraktning at det er foreldrene selv som har tatt kontakt med studenten, og ikke motsatt. Dette kan tilsi at de familiene som deltar i studiet er over gjennomsnittet engasjerte i elevens skolegang, ettersom de tar seg bryet med å delta i et studie som ikke har direkte innvirkning på barnets situasjon, men som er ment å være beskrivende for situasjonen til disse elevene. Det kan også være grunner til å spørre seg om de foreldrene som deltar i studiet ønsker å delta fordi de er mer misfornøyde enn andre foreldre med barn med lese- og skrivevansker, og at det er derfor de ønsker å delta.

### **3.3 Hvilke spørsmål undersøkes innenfor kategoriene?**

#### **3.3.1 Trivsel**

Spørsmålene elevene har fått i forhold til trivsel i dette studiet, ser på følgende områder:

- Om elevene trives på skolen, og
- Om de liker å jobbe med lesing og skriving på skolen.

Elevene blir under også ”Motivasjon” spurt om de liker å lese og skrive, og tanken med dette er å undersøke både om elevene trives med lese- og skriveundervisningen de får på skolen, og samtidig spørre om de liker å lese og skrive generelt sett.

#### **3.3.2 Organisering, opplæring og evaluering**

Som tidligere nevnt ser dette studiet mer på rammene rundt undervisningen enn å gå i detalj på hvordan undervisningen foregår. Skulle en undersøkt metodebruken i opplæringen, og gått i detaljer i forhold til dette, ville nok en annen type studie vært ønskelig, hvor en gikk mer ut i feltet og observerte lærernes metodebruk.

Innen kategorien ”Organisering, opplæring og evaluering” undersøkes

- Om elevene i studiet opplever å få tettere oppfølging enn de andre elevene på generell basis og i forhold til lesing og skriving.
- Om elevene har merket noen forskjell på undervisningen før og etter testing av lese- og skrivevansker, og eventuelt om de føler at de lærer mer nå enn tidligere.



- Om elevene tas ut av den ordinære undervisningen for å få undervisning alene sammen med lærer, eventuelt hvor ofte
- Om de tas ut og får undervisning i mindre grupper, hvor store disse gruppene eventuelt er, og hvor ofte dette blir gjort.
- Om elevene opplever at eventuell ene- og/eller gruppeundervisning gjør dem flinkere til å lese og skrive.
- Hvordan elevenes fremgang evalueres av læreren, hvor ofte de har prøver og leverer skriftlige arbeid, og hvilken tilbakemelding de får i forhold til dette.
- Hvor mye de bruker datamaskin i forhold til å skrive for hånd på skolen, om de bruker og har fått opplæring i ulike hjelpemidler til å støtte dem i lesing og skriving, og i tilfelle hvilke.

### 3.3.3 Metakognisjon

Kategorien metakognisjon er blitt noe tynn og mangelfull etter at de åpne spørsmålene ble fjernet. De spørsmålene som gjenstår, gjelder:

- Syn på egne leseferdigheter, relatert til medelever.
- Hvilken strategi elevene bruker når de leser.

Andre spørsmål dreier seg om lærers fokus på metakognisjon:

- Samtaler om elevenes styrker/svakheter i lesing og skriving.
- Samtaler om strategier, og arbeid med å utvikle strategiene.
- Tilbakemelding fra lærer på strategier/kompetanseheving.

Svar på spørsmål som dreier seg om læreren vil selvsagt også være farget av om lærer faktisk klarer å bevisstgjøre eleven med det arbeidet han/hun gjør i forhold til disse tingene. Dersom læreren forsøker, men eleven ikke skjønner poenget med aktivitetene (for eksempel det å øve på ting som er vanskelige for eleven), så vil ikke dette gi det samme *metakognitive* utbyttet som det ville hatt dersom eleven forstod *hva* og *hvorfor* han jobber som han gjør. Han kan gjerne ha utbytte av øvelsene, men mer på et faglig enn et metakognitivt nivå.

### 3.3.4 Motivasjon

Hvilke sider av motivasjon undersøkes i dette studiet?

Det blir stilt spørsmål både til elevene selv og til foresatte angående motivasjon. Motivasjonen er usynlig og kan ikke observeres og derfor ikke måles i egentlig forstand. Men en kan observere atferd og på bakgrunn av den vurdere hva en person er motivert for, og hvor sterk motivasjonen virker å være. I tillegg kan en spørre personen selv om hvordan han opplever å drive med ulike aktiviteter, om de gir en glede eller tilfredsstillelse (indre motivasjon), om han anser aktivitetene som viktige, og i tilfelle hvorfor. I tillegg kan en spørre om han har lett for å gi opp i møtet med oppgaver som innebærer det en vurderer motivasjonen i forhold til.

I spørsmålsformuleringene til elevene er bruken av begrepet ”motivasjon” bevisst utelatt, da det ikke er sikkert at alle elever i denne aldersgruppen har forståelse for hva begrepet innebærer. I spørsmålene til de foresatte blir begrepet derimot brukt.

Spørsmålene som stilles i dette studiet er formulert med tanke på å undersøke:

- Om elevene liker å lese og skrive, altså om det gir en positiv opplevelse.
- Hva eleven finner mest motiverende (i spørsmålene brukes ”liker”) av å skrive på datamaskin eller for hånd, og om han får velge selv det han foretrekker når han er på skolen.
- Om eleven får hjelp på skolen til å finne motiverende lesestoff (i spørsmålene formulert som *passelig vanskelig* og *som handler om ting du er interessert i*).
- Tro på egen mestring i skriveoppgaver, om skriveoppgavene er motiverende (skal handle om ting som betyr noe for eleven), og i hvilken grad læreren prøver å forberede og motivere for dem. Videre om eleven pleier å mestre skriveoppgavene han får.
- Elevens syn på *verdien* av det å være flink til å lese og skrive, og eventuelt hvorfor han vurderer dette som viktige ferdigheter. Det spørres også om hvor mye læreren fokuserer på hvorfor det er viktig med skriftspråklige ferdigheter.
- Om eleven har et ønske om å bli en mer funksjonell leser og skriver, i tilfelle hvorfor, og om han gjør en innsats for å oppnå dette målet.
- Om foreldrene opplever eleven som motivert for lesing og skriving, og om denne motivasjonene eventuelt er større eller mindre enn for annet skolearbeid.

- Om motivasjonen har endret seg, og i tilfelle i hvilken retning, etter at det ble satt inn tiltak på skolen
- Om foreldrene vet om eleven får hjelp til å finne passende lesestoff og annet (lydbøker, nettsider), og om eleven i tilfelle er motivert for å bruke dette.
- Om foreldrene har inntrykk av at skolen vektlegger motivasjon.

### **3.3.5 Historikk, oppfølging og saksgang**

I dette studiet har det blitt forsøkt undersøkt elevenes og de foresattes rettigheter har blitt ivaretatt. I spørsmål til de foresatte har formalitetene i saksgangen blitt undersøkt, blant annet i forhold til tidlig intervensjon og spesialpedagogisk kompetanse. Foresatte har også blitt bedt om å vurdere oppfølgingen og elevens utbytte. Litt mer spesifikt er de blitt spurt om:

- Når det først oppstod mistanke om vanskene, hvem som oppdaget det, hva som da skjedde, og hvor lang tid det gikk før det skjedde noe i forhold til utredning og tiltak.
- Om vanskene har vedvart eller endret seg med tiden.
- Kontinuiteten i opplæringen i forhold til hvor mange lærere eleven har hatt, og om han har byttet skole.
- Hvilken kompetanse ”spesiallærerne” har hatt. (Muligens noe uheldig å sette det i gåseøyne slik, men det er for å vise at det ikke menes verken de samme lærerne som alle elevene har, eller nødvendigvis utdannede spesialpedagoger.)
- Hvor fornøyd foreldrene er med den oppfølgingen eleven har fått, og om foreldrene vurderer opplæringen som tilfredsstillende i forhold til elevens vansker.

### **3.3.6 Skole/hjem-samarbeid**

I dette studiet ses det på følgende aspekter ved foreldrenes vurderinger av skole/hjem-samarbeidet:

- Rådgivning fra skole og PPT til foresatte om hvordan de kan hjelpe eleven.
- Hvilke dokumenter og informasjon foresatte har fått fra skole og PPT, og i hvilken grad og ved hvilke anledninger foresatte har fått oppdateringer om elevens utvikling og oppfølging.

- Om de foresatte ble invitert til å bidra ved utarbeidelsen av elevens individuelle opplæringsplan.
- Hvor fornøyde foreldrene er med samarbeidet mellom hjem og skole.

### 3.4 Metode for analyse av data

Det meste av dataanalysen vil bli gjort ved å presentere de innsamlede data gjennom tekst. En del av dataene vil også bli presenterte ved hjelp av tabeller og diagrammer, der hvor det finnes mest hensiktsmessig. Det benyttes stolpediagrammer for svar på enkeltspørsmål, og i noen tilfeller settes svar for flere spørsmål inn i samme diagram for å vise forholdene mellom de svarene som gis på de aktuelle spørsmålene. Det benyttes også tabeller med rader og kolonner for å vise hva de enkelte elevene har svart på spørsmål med svaralternativer på nominalnivå.

I noen av tabellene presenteres antall avkryssninger pr. svaralternativ, mens det i andre brukes antall omregnet til prosent. Dette fordi det enten er ulikt antall respondenter på spørsmålene, eller fordi spørsmålene har hatt ulikt antall svaralternativer.

De spørsmålene som har svaralternativer på en nominalskala, har blitt gitt skåringer fra det alternativet som regnes som det minst til mest ønskelige. På noen av spørsmålene hadde elever og foresatte satt opp alternativet "litt" istedenfor de oppgitte alternativene. Det ble derfor besluttet å integrere dette som et nytt alternativ på de aktuelle spørsmålene, og "litt" ble da plassert i midten av de oppgitte alternativene. For å gi et eksempel har spørsmål om trivsel, med svaralternativene 1) Trives ikke i det hele tatt; 2) Trives ikke så veldig godt; 3) Trives litt; 4) Trives ganske godt; og 5); Trives veldig godt; blitt gitt skåringene 1)=0; 2)=1=33%; 3)=2=50%; 4)=3=67%; og 5)=4=100%.

## 4 FUNN OG DRØFTING

I det følgende vil det gis en redegjørelse for, og drøfting av, de funn som er blitt gjort innen de ulike kategoriene i studiet. Hver kategori presenteres for seg, først ved å presentere funn, og så ved å drøfte disse i forhold til den tidligere presenterte teorien som er aktuell innenfor kategorien. Elevenes svar blir presentert og drøftet først, så følger svarene fra de foresatte. Til slutt vil det bli gjort en sammenligning mellom kategoriene trivsel og motivasjon, for å se hvordan disse står i forhold til hverandre.

### 4.1 Trivsel

#### 4.1.1 Funn

På spørsmål om generell trivsel på skolen svarer 4 av de 8 elevene at de trives veldig eller ganske godt, 1 elev svarer at han trives litt, 1 svarer at han ikke trives så veldig godt, mens 1 svarer trives dårlig.

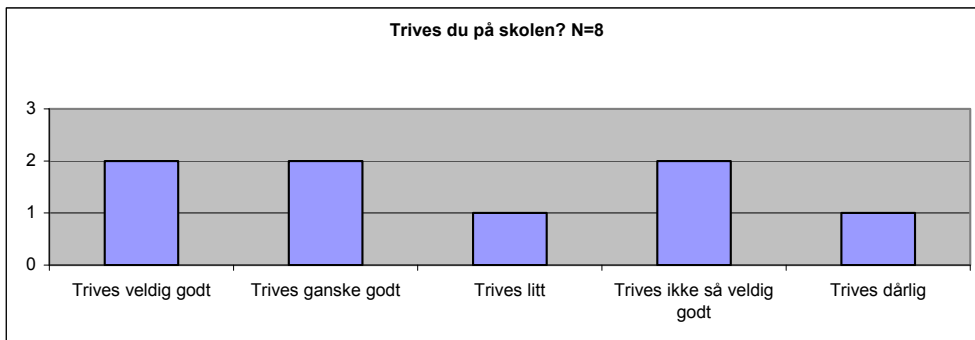


Diagram 1: Grad av trivsel på skolen

På spørsmål om de liker å jobbe med lesing på skolen, svarer 2 elever at de liker det ganske godt, 1 elev svarer at han liker det litt, 2 at de ikke liker det så veldig godt, og 2 at de ikke liker det i det hele tatt.

3 av de 8 elevene svarer at de liker ganske godt å jobbe med skriving på skolen, 1 liker det ikke så veldig godt, og 4 elever svarer at de ikke liker det i det hele tatt.

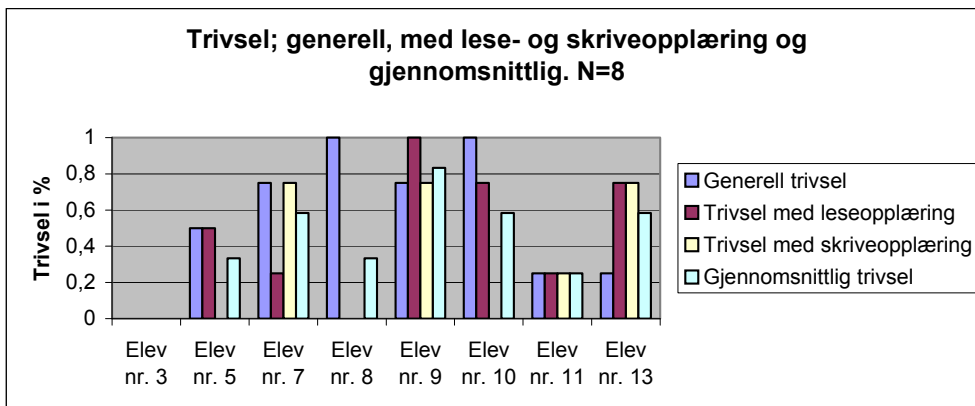


Diagram 2: Grad av trivsel, generell og med lesing/skriving.

Gjennomsnittlig er den generelle trivselen høyest, fulgt av leseopplæringen. Det elevene svarer at de trives minst med av disse tre tingene, er skriveopplæringen.

På spørsmål om hva de liker best med skolen, svarer 6 av de 8 friminutter/tiden utenom timene som det de liker best med skolen. 2 elever har svart at det er ett eller flere fag de liker best, og oppgir gym og kunst & håndverk som disse fagene.

7 av de 8 elevene svarer at det de liker minst med skolen er ett eller flere fag. Den siste eleven svarer at det han liker minst er strenge lærere og uro i timene. Det flest oppgir som fag de ikke liker er engelsk (4 stk), etterfulgt av norsk (3 stk) og matematikk (2 stk). 2 elever svarer at de misliker alle fag, men en av disse oppgir i tillegg norsk og engelsk. 2 elever oppgir både norsk og engelsk. Til sammen nevner 5 av 8 elever at det er enten norsk, engelsk eller begge disse fagene de liker minst med skolen.

#### 4.1.2 Drøfting

Den generelle trivselen til elevene heller mot positiv retning. Halvparten av elevene sier at de trives veldig eller ganske godt, mens en elev havner i midten. En har ikke her indikasjoner som peker i retning av hva som gjør at de resterende tre elevene ikke trives så godt, men den eleven som har svart at han trives dårlig, trives også dårlig med både lese- og skriveopplæringen. På den annen side har en av de elevene som svarer at han ikke trives så veldig godt, oppgitt at han trives ganske godt med både lese- og skriveopplæringen.

Det er ikke spesielt overraskende at så mange av elevene oppgir at det er friminutter og tiden utenom timene de trives best med. Det positive med dette er at de fleste av elevene i studiet trives såpass godt med det sosiale på skolen. Dette kan bety at vanskene og spesialundervisningen de får på grunn av dem, ikke gjør at de føler seg ekskludert fra det sosiale fellesskapet.

Av de elevene som oppgir fag som det de liker best med skolen, legger en merke til at begge fagene som nevnes, er praktiske. Praktiske fag vil pr. definisjon inneholde mindre teori, og elevene vil derfor gjerne slippe en del av de nederlagene og utfordringene de gjerne opplever i en del andre, mer teoretiske fag. Denne antakelsen stemmer også overens med de fagene flere av elevene oppgir som de de trives minst med, nemlig engelsk og norsk. De to sistnevnte er fag som inneholder mye lesing og skriving, og det er ikke overraskende at elever med lese- og skrivevansker trives dårlig med disse fagene.

## **4.2 Organisering, opplæring og evaluering**

### **4.2.1 Funn**

7 av de 8 elevene opplyser at de føler at de får like mye eller mer hjelp enn de andre elevene i klassen i timene, og 6 av 8 at de føler de får like mye eller mer hjelp i lesing og skriving. 7 av de 8 sier også at de føler de får annerledes hjelp enn de andre.

På spørsmål om ene-undervisning svarer 6 av de 8 elevene at de får opplæring i lesing og skriving som eneste elev sammen med en lærer, og samtlige av disse sier at de får det flere ganger i uka. 1 av de 6 synes ene-undervisningen hjelper litt for å bli flinkere i lesing og skriving, 2 synes ikke at den hjelper noe særlig, 1 synes ikke den hjelper i det hele tatt, og 2 av elevene svarer at de ikke vet om den hjelper dem.

7 av de 8 elevene mottar lese- og skriveopplæring i en mindre elevgruppe. 5 av disse 7 sier de får dette flere ganger i uka, 1 får det ca én gang i uka, og den siste får undervisning i liten gruppe ca én gang i måneden. Gruppetørrelsen varierer. 4 elever sier at de får opplæring i grupper på 2-3 elever, 2 elever er i grupper på 4-6 elever, og 1 elev sier at gruppa består av flere elever enn 4-6. På spørsmål om de føler at lese- og skriveopplæring i mindre gruppe



hjelper dem å bli flinkere til å lese og skrive, svarer 4 elever at de føler det hjelper litt, 2 at det ikke hjelper i det hele tatt, og 1 elev vet ikke om det hjelper.

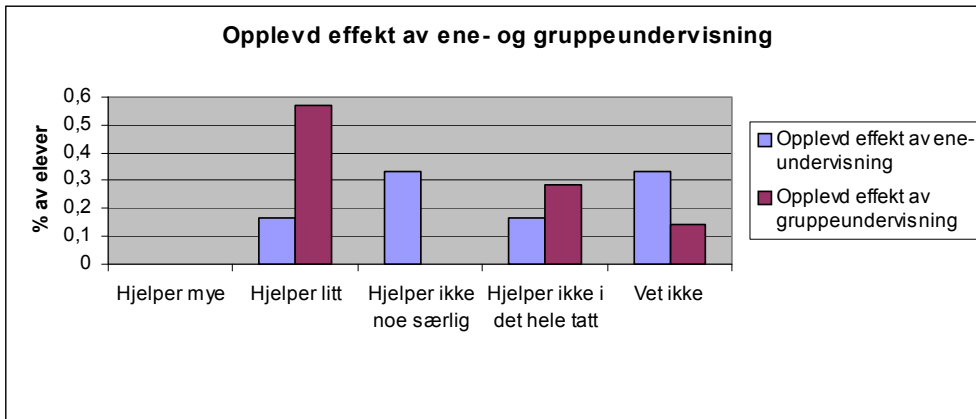


Diagram 3: Elevenes opplevelse av effekt av ene- og gruppeundervisning.

Det er ingen sammenheng av betydning mellom verken hvor ofte ene- eller gruppeundervisningen foregår og opplevd effekt av den, eller gruppestørrelse og opplevd effekt.

6 av de 8 elevene sier at de merker forskjell på lese- og skriveundervisningen fra før og etter de ble testet for lese- og skrivevansker, mens to elever ikke merker noen forskjell. Av de 6 elevene som har merket forskjell, sier 2 at de lærer mer nå enn før, 2 at de ikke lærer mer, og 2 at de ikke vet.

Diagram 4 viser hva elevene svarer på spørsmål om de skriver mest på datamaskin eller for hånd på skolen:

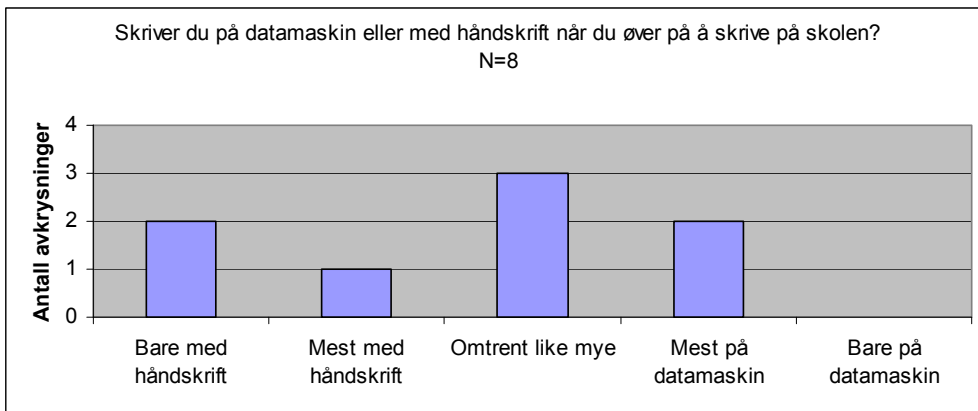


Diagram 4: Skriver du på datamaskin eller for hånd når du øver på å skrive på skolen?

Neste spørsmål gikk på om elevene hadde lært å bruke rettskrivingsprogrammer og/eller andre programmer som kan hjelpe dem når de skriver på datamaskin. 1 av de 8 elevene svarte at han hadde lært mye om det, 4 svarte at de hadde lært litt, 2 hadde ikke lært så mye om det, og 1 elev svarte at han ikke visste. Av de 2 elevene som svarte at de skrev mest på datamaskin, hadde den ene sagt at han ikke hadde lært så mye om slike programmer, mens den andre hadde svart at han ikke visste. Den eleven som svarte at han hadde lært mye om slike programmer, svarte på det første spørsmålet at han skrev omtrent like mye på datamaskin som for hånd på skolen.

På spørsmål om evaluering svarer 5 elever at de har lese- og skriveprøver like ofte som medelevene, 2 at de har oftere, mens 1 elev er usikker på om han har flere enn de andre. 3 elever sier at de har prøver mer enn én gang i måneden, 4 at de har ca en gang pr. semester, og 1 elev at han har slike prøver ca 2 ganger pr semester. 3 av elevene sier at de snakker litt med læreren om hvordan det gikk på prøvene, 2 elever sier at læreren sier hvordan det gikk, men at de ikke snakker noe mer om det, og 3 sier at de ikke snakker med læreren om det.

Når det gjelder annen kontroll for fremgangen i lesing og skriving, viser tabell 1 under hva elevene forteller at læreren gjør:

Hvordan sjekker læreren framgangen din? N=8	Hører på lesing og ser på skriftlige arbeid, og gir tilbakemelding	Lærer tar tiden når jeg leser	Lærer tar tiden når jeg leser, og stiller kontrollspørsmål	Stiller kontrollspørsmål etter lesing	Vet ikke
Elev nr. 3					X
Elev nr. 5	X	X	X	X	
Elev nr. 7			X		
Elev nr. 8			X	X	
Elev nr. 9	X			X	
Elev nr. 10	X		X		
Elev nr. 11	X				
Elev nr. 13					X
Sum:	4	1	4	3	2

Tabell 1: Elevenes svar om lærerens evalueringsmetoder utenom prøver.

Angående instruks for skrivearbeid svarer 4 elever at læreren ber dem om å ikke bry seg om skrivefeil, 2 sier at læreren ber dem om å konsentrere seg om å skrive ordene riktig underveis, og 2 elever at de oppfordres til å skrive først og rette feilene etterpå.

6 av de 8 elevene som har besvart sier at de leverer skriftlige arbeid til læreren minst en gang i uka, 1 elev leverer 2-4 ganger i måneden, og 1 elev sier han leverer sjeldnere enn en gang i måneden. Som tilbakemelding på skriftlige arbeid viser tabell 2 hva elevene sier at de får av læreren:

Hva gjør læreren din med skriftlige innleveringer? N=7	Markerer skrivefeil	Skriver/sier hva som er bra	Skriver/sier hva som ikke er bra	Kommer med forslag til forbedringer	Kommenterer innholdet/historien	Skriver/sier hva han er blitt bedre på	Beholder teksten uten å gi tilbakemelding
Elev nr. 5	X						
Elev nr. 7					X		
Elev nr. 8	X	X	X	X	X	X	
Elev nr. 9				X			
Elev nr. 10							X
Elev nr. 11	X	X	X	X	X	X	
Elev nr. 13		X					
Sum:	3	3	2	3	3	2	1

Tabell 2: Elevenes svar om tilbakemelding på skriftlige arbeid.

### 4.2.2 Drøfting

En kunne kanskje forventet at flere enn tre elever skulle si at de følte de fikk mer hjelp enn de andre elevene, spesielt i lese- og skriveundervisningen. En elev føler han får mindre hjelp enn de andre elevene i lesing og skriving, men om dette er reelt, eller om det kanskje kan skyldes at eleven har større behov for hjelp, og derfor føler det slik, skal det ikke spekuleres i her. Den samme eleven opplyser imidlertid at selv om han merker forskjell på undervisningen før og etter at han ble testet for lese- og skrivevansker, vet han ikke om han lærer mer nå enn han gjorde før. Denne eleven er også den eneste eleven som sier at han ikke har lese- og skriveopplæring i mindre grupper. Derimot opplyser han at han får ene-undervisning flere ganger i uka, men at han ikke vet om denne undervisningen hjelper ham å bli flinkere å lese og skrive.

En positiv side med at ikke alle elevene føler at de får mer hjelp, er at det kanskje ikke får dem til å føle seg hjelpeløse eller annerledes i undervisningssituasjonen. På den annen side sier syv av de åtte elevene at de føler at de får *annerledes* hjelp enn de andre elevene i lesing og skriving. Dette gjelder også den eleven som er nevnt ovenfor.

En kan spørre seg om det er ønskelig, ut fra lovgivning, sosiokulturelle hensyn samt økonomiske aspekter, med så mye ene-undervisning som det ifølge disse funnene kan synes å være for elever med spesialundervisning på grunn av lese- og skrivevansker. Det finnes en fare for at elevene føler seg stigmatiserte ved å motta undervisning som eneste elev sammen med en lærer. At elevene opplever såpass liten effekt av denne undervisningsformen er tankevekkende ettersom de opplyser at den forekommer så hyppig. Om det er reelt eller ikke at elevene har så liten effekt av ene-undervisningen, er vanskelig å si, men det tyder i det minste på at elevene selv ikke opplever den som særlig til hjelp.

Opplevelsen av effekt av gruppeundervisningen er noe større. Fire av de syv som får gruppeundervisning føler at den hjelper litt. På den annen side opplever to elever ingen effekt av den, mens den siste ikke vet om den hjelper. Igjen kan det ikke sies om det faktisk er slik at disse elevene ikke har noen effekt, selv om de ikke selv opplever den. Det er i alle tilfelle uheldig at elevene mottar spesialundervisning som de selv ikke føler hjelper dem.

Det er selvsagt positivt at to av elevene opplever at undervisningen hjelper dem mer enn før testingen. Det er imidlertid nedslående at hele fire av de seks som faktisk merker en endring, enten mener at de ikke lærer mer nå, eller at de ikke vet. At undervisningen er endret etter testingen sier lite, dersom effekten av endringen uteblir. En kan også stille seg spørsmål om hva det gjør med elevenes motivasjon at de ikke merker noen fremgang, selv etter at de har begynt med spesialundervisning. Dersom elevene faktisk har fremgang, ser det ikke ut til at de blir gjort godt nok oppmerksom på dette.

Det er positivt at tre av elevene sier at de skriver omtrent like mye på datamaskin som for hånd. Det kan gi en god balanse at de øver på de to tingene parallelt, at de både får den kinestetiske og visuelle opplevelsen som håndskrift gir, samtidig som de får avlastning og kanskje hjelp av rettskrivingsprogrammer når de skriver på maskin.

Det som er litt synd er at de to elevene som opplyser at de skriver mest på maskin, enten ikke har lært så mye eller ikke vet om de har lært noe om rettskrivings- og/eller andre typer programmer som kan hjelpe dem når de skriver. En kan nesten gå ut fra at den eleven som sier at han ikke vet om han har lært noe om det, enten har hatt lite opplæring i forhold til det, eller at han ikke har hatt særlig nytte av denne opplæringen. Det mest positive funnet her er nok den eleven som både svarer at han har lært mye om slike programmer og har en balanse mellom å skrive for hånd og på maskin på skolen.

Spørsmålet om hvor ofte elevene har ”prøver”, kunne med fordel vært formulert klarere. Det er usikkert om elevenes oppfatning av ordet ”prøver” er det samme, spesielt med tanke på at svarene spriker såpass mye som de gjør. Det er derfor vanskelig å vite hvordan en skal tolke svarene. Når det kommer til tilbakemelding på prøvene er spørsmålet mer konkret utformet, og det er derfor lettere å stole på at elevene svarer ut ifra det samme. Hvorvidt det dreier seg om mer omfattende screeningtester eller bare ”småtester”, burde elevene alltid få en viss tilbakemelding. En kunne forvente en dialog i etterkant av prøver og tester, med tanke på at evaluering og kartlegging skal være ment som pedagogiske verktøy for å hjelpe eleven til fremgang. At tre elever opplever å ikke få noen tilbakemelding på prøver, er ikke særlig positivt. På den annen side får fem av elevene i det minste en viss tilbakemelding. Igjen kan det påpekes at det er viktig å vise elevene hvor de har framgang, og dersom framgangen er liten, fokusere på hva prøvene viste av resultater som eleven kan bygge videre på, både for motivasjonens del, og for å fremme metakognisjon. Ser en tilbake på hva elevene sa om sin

egen fremgang, og noens mangel på sådan, vil resultater på prøver kunne være et godt verktøy for å vise elevene hva de har blitt flinkere til, og kanskje også fremheve hvilken del av undervisningen og elevens egenarbeid som kan ha ført til denne fremgangen.

Det er nedslående å se at to elever krysser av for at de ikke vet hvordan læreren sjekker fremgangen deres utenom prøver. At læreren tilsynelatende ikke bruker noen av de nevnte metodene for å sjekke fremgangen reiser spørsmål om hva læreren egentlig gjør for å overvåke elevens lese- og skriveutvikling, og hvor systematisk en slik overvåking kan være dersom han ikke bruker noen av metodene. Dersom slik kontroll ikke er systematisk vil den sannsynligvis ikke heller være til særlig stor nytte for en systematisk pedagogisk oppfølging. Hvis det derimot er slik at læreren har en systematisk kontroll av elevens fremgang, er det rart at eleven ikke har en mer aktiv rolle i dette arbeidet.

Det er betenkelig at 1 av de 7 elevene som besvarer spørsmålet om tilbakemelding på skriftlige arbeid, opplever å ikke få noen tilbakemelding på disse. At skriftlige arbeid skal være til hjelp for læreren både i forhold til for eksempel karaktersetting og tilbakemelding til for eksempel foreldre, i tillegg til å være pedagogiske verktøy, er klart. I forhold til elevene i dette studiet har imidlertid hensynet til karaktersetting ikke vært tilstede, ettersom elevene fram til nå har gått eller går på barneskolen. Når en bruker skriftlige arbeid som pedagogiske verktøy, kunne en tenke seg at det var gunstig å bruke disse arbeidene aktivt i forhold til eleven, ved å vise til styrker og svakheter i det eleven faktisk produserer. Også med tanke på motivasjon kan det å gi tilbakemelding på det eleven selv har produsert, være gunstig. For en elev som strever med å skrive, kan det virke meningsløst å levere tekster hver uke, for så å ikke få tilbakemelding på den. Eleven som har krysset av for kun alternativet for ingen tilbakemelding, oppgir at han leverer skriftlige arbeid til læreren minst en gang i uka. En kan lett tenke seg at det oppleves ubehagelig å stadig levere inn arbeider som en ikke får noen tilbakemelding på. Det positive her er at mange elever opplever å få en god del tilbakemelding på sine innleveringer.

### **4.3 Metakognisjon**

#### **4.3.1 Funn**

På spørsmål om elevene føler at de er like flinke til å lese som de andre i andre i klassen sier 1 svarer 1 av de 8 elevene ja, 6 av dem nei, og 1 elev sier at han ikke vet.

I forhold til lesestrategi sier 4 av de 8 elevene at de kjenner igjen nesten alle ordene med en gang de ser dem, 3 sier at de ikke vet hva de gjør, og den siste sier at han leser noen av ordene bokstav for bokstav, mens han kjenner andre igjen med en gang han ser dem.

1 av de 8 elevene svarer at han ofte snakker med læreren om hva han er flink til og hva som er vanskelig for ham med lesing og skriving. 3 elever svarer at de snakker med læreren om dette av og til, 1 at han nesten aldri snakker om det, og 3 at de aldri snakker om det. Av de 4 elevene som besvarer oppfølgingsspørsmålet, sier 3 av dem at læreren av og til forteller dem hvordan de kan øve på de vanskelige tingene, mens 1 sier at læreren ikke sier noe om dette.

På spørsmål om elevene får oppgaver hvor de skal øve på de vanskelige tingene sier 1 elev at han ofte får det, 2 at de av og til får det, 3 at de aldri får slike oppgaver, og 1 at han ikke vet.

4 av de 8 elevene forteller at læreren ofte gir dem tilbakemelding når han synes de har blitt flinkere til noe, 3 sier av og til, og 1 elev sier at han ikke får slik tilbakemelding fra læreren.

#### **4.3.2 Drøfting**

På den ene side er det trist at så mange av elevene føler at de ikke er like flinke som de andre i lesing og skriving. Men i forhold til personfaktorer i metakognitiv kunnskap kan en muligens anse det som at dette er et realistisk, og i denne sammenheng positivt, syn på egne lese- og skriveevner i forhold til andre elever.

På grunn av mangelfulle svaralternativer er det vanskelig å si så mye om det elevene svarer om sin lesestrategi. Dersom det stemmer at halvparten av elevene faktisk avkoder de fleste ordene ved bruk av den ortografiske lesestrategien, er dette bra. Imidlertid kan det også være at elevene faktisk benytter en mer logografisk og dermed mindre nøyaktig strategi, uten å være bevisste på det. Dette tyder i så tilfelle på at elevene ikke er så bevisste på egen lesestrategi. Skulle en sagt noe mer sikkert om det her, måtte en blant annet visst noe om elevenes feillesings-prosent. Hadde spørsmålet hatt parsing på stavelses- eller morfemnivå som svaralternativ, kunne svarene blitt annerledes, og en kunne muligens sagt mer om hvilke strategier elevene bruker, og hvor bevisste de er i forhold til lesestrategi.

Når det gjelder opplysningene elevene gir om hvor mye de snakker med læreren om hva de er flinke til og hva som er vanskelig for dem med lesing og skriving, er funnene overraskende negative. Dersom det er reelt at hele 3 av de 8 elevene aldri snakker med læreren om hvilke styrker og utfordringer de har med lesing og skriving, er dette svært uheldig. Det viser et mangelfullt fokus fra læreren på viktigheten av metakognisjon hos elevene. For å vite hvordan de kan bli flinkere til å lese og skrive, bør elevene ha en ganske god innsikt i hvor utfordringene deres ligger for å jobbe med dem, og ikke minst hvor styrkene deres ligger for å kunne bruke dem. En kunne håpet at alle de fire som svarte på oppfølgingsspørsmålet, hvordan de kan øve for å bli flinkere på de tingene de synes er vanskelige, hadde svart at læreren fortalte dem om hvordan de kan øve for å bli flinkere på de tingene som er vanskelige for dem. Dessverre svarer en av elevene nei på dette spørsmålet, men tre av dem svarer at læreren av og til sier noe om det.

#### 4.4 Motivasjon, elever

##### 4.4.1 Funn

På spørsmål om de liker å lese og skrive, sier 2 av de 8 elevene at de liker det ganske godt, 3 svarer at de ikke liker det så veldig godt, og like mange at de ikke liker det i det hele tatt. Antallet avkryssinger på hvert av alternativene er samme på begge spørsmål, men noen av elevene har svart annerledes på de to spørsmålene. 0% tilsvarende at elevene ikke svarer at de ikke liker det i det hele tatt, mens 100% tilsvarende svar om at de liker det veldig godt.

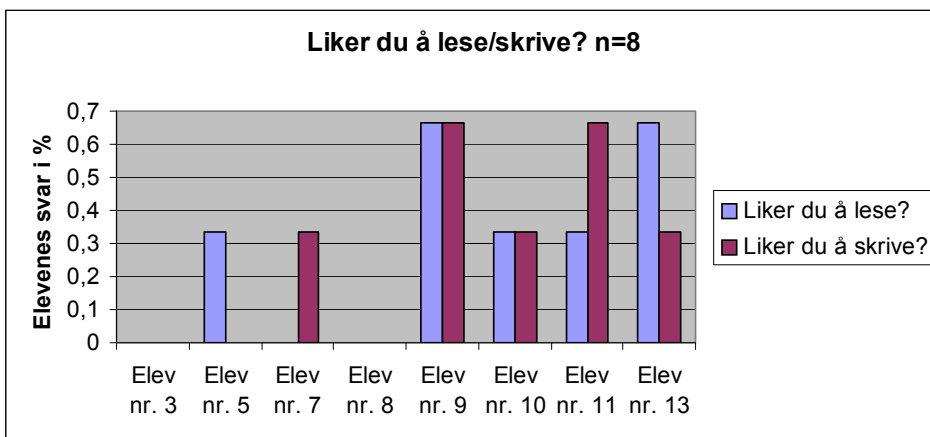


Diagram 5: Hvor mye elevene svarer at de liker å lese/skrive.



Halvparten av elevene sier at de foretrekker å skrive på datamaskin, 3 elever liker like godt å skrive for hånd som på maskin, og 1 elev sier at det ikke spiller noen rolle. Halvparten av elevene sier videre at de aldri får velge selv om de skal skrive på maskin eller for hånd, 3 elever sier de får velge av og til, og 1 elev sier han alltid får velge selv.

På spørsmål om læreren hjelper dem å finne frem til interessant lesestoff, sier 1 elev at han ofte får hjelp til dette, 1 svarer noen ganger, 3 elever svarer nesten aldri, og like mange sier at de aldri får hjelp til å finne frem til interessant lesestoff.

Når det gjelder elevenes egen tro på om de vil klare å gjøre skriveoppgaver de har fått, sier 3 elever at de alltid har tro på at de vil klare det, 4 elever har vanligvis tro på det, og 1 elev sier han aldri tror han vil klare oppgavene han får. Det spørres videre om elevene pleier å snakke med læreren om skriveoppgavene de får. 2 av de 8 elevene sier at de vanligvis snakker med læreren om oppgavene før han begynner på dem, 1 svarer av og til, 2 svarer vanligvis ikke, 2 svarer aldri, og 1 elev svarer at han ikke vet om han pleier å snakke med læreren om det før han begynner på en skriveoppgave. På spørsmål om elevene pleier å gjøre de skriveoppgavene de får sier 3 at de alltid gjør dem, 3 at de vanligvis gjør dem, og 2 at de prøver, men ofte gir opp. 2 av elevene sier at de vanligvis får skriveoppgaver hvor de kan skrive om ting de liker og som de har lyst til å fortelle om. 3 elever får vanligvis ikke oppgaver om ting de interesserer seg for, og like mange sier at de aldri får det. Den eneste signifikante korrelasjonen å finne innenfor spørsmålene om skriveoppgaver, er mellom troen på at elevene vil klare oppgavene, og om de synes de får interessante skriveoppgaver av læreren. Korrelasjonen mellom disse to er .71, med signifikans på 0,02. Med et så lite utvalg som dette er det imidlertid likevel en mulighet for at korrelasjonen er tilfeldig, eller at den kommer av eksterne faktorer. Det er kun ubetydelig korrelasjon mellom de andre spørsmålene.

På spørsmål om elevene synes det er viktig å være flink til å lese og skrive, svarer de som vist i diagram 6 under:

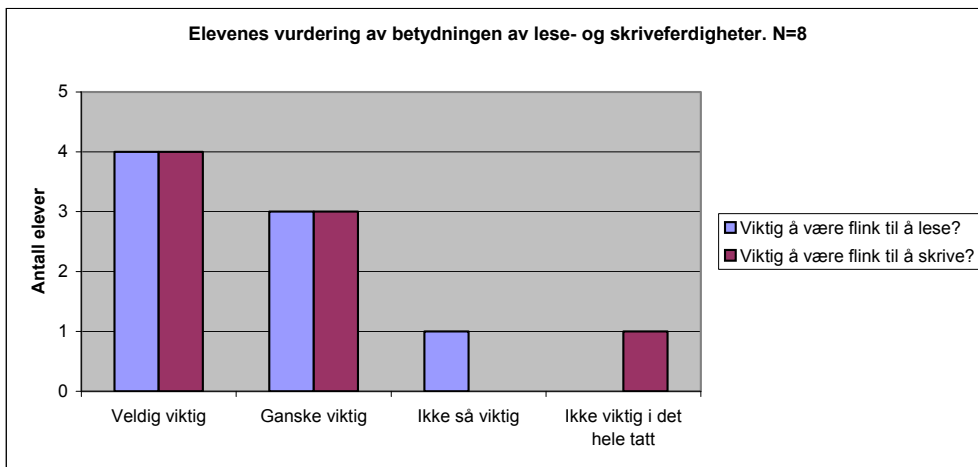


Diagram 6: Elevenes vurdering av betydningen av lese- og skriveferdigheter.

Det er den samme eleven som har svart ”ikke så viktig” på lesing og ”ikke viktig i det hele tatt” på skriving.

Elevene har siden svart på hvorfor de eventuelt synes det er viktig å være flinke til å lese og skrive. Tabell 3 nedenfor viser hvilke svaralternativer elevene krysset av for.

### Lesing:

Hvorfor er det viktig å være flink til å lese? N= 7	Lese om interessante ting	Lære mer på skolen	Lese aviser og blader	Lese tekster på filmer og TV	Bruke datamaskin og internett	Bruke sms, mail o.l.	Annet (Hva)?
Elev nr. 3	X			X	X	X	
Elev nr. 7				X		X	
Elev nr. 8		X		X	X	X	
Elev nr. 9		X					Jobb, lese instruksjoner
Elev nr. 10	X	X	X	X	X	X	
Elev nr. 11	X	X	X	X	X	X	Kunne lese bøker
Elev nr. 13	X	X	X	X	X	X	
Sum:	4	5	3	6	5	6	2

Tabell 3: Hvorfor elevene synes det er viktig å være flinke til å lese.

### Skriving:

Hvorfor er det viktig å være flink til å skrive? N= 7	Fortelle om ting som interesser meg	Lære mer på skolen	Bruke datamaskin og internett	Bruke sms, mail o.l.
Elev nr. 3	X			
Elev nr. 7			X	X
Elev nr. 8		X	X	X
Elev nr. 9	X	X		
Elev nr. 10	X	X	X	X
Elev nr. 11	X	X	X	X
Elev nr. 13	X		X	X
Sum:	5	4	5	5

Tabell 4: Hvorfor elevene synes det er viktig å være flinke til å skrive.

Elevene spørres også om de snakker med læreren om hvorfor det er viktig å være flink til å lese og skrive. 1 av de 8 sier at han har snakket om det flere ganger, 2 at de har snakket om det, men ikke så mye, og 3 at de ikke kan huske å ha snakket om det.

5 av elevene sier at de har veldig lyst til å bli flinkere å lese og skrive, 2 har litt lyst, og 1 elev sier at han ikke synes det spiller noen rolle. På spørsmål om de prøver å bli flinkere til å lese

og skrive, sier 6 av de 8 at de prøver så godt de kan, mens 2 elever prøver litt. Grunnene elevene krysser av for at de ønsker å bli flinkere til å lese og skrive, vises i tabell 5:

Hvorfor ønsker du å bli flinkere til å lese og skrive? N=8	Kjekt å bli flinkere på skolen	Kjekt å lese og skrive	Læreren sier at jeg må	Foreldrene mine sier at jeg må	Vil ikke skille meg ut ved å være dårligere
Elev nr. 3		X			X
Elev nr. 5	X			X	
Elev nr. 7		X			
Elev nr. 8			X	X	
Elev nr. 9	X	X	X	X	X
Elev nr. 10		X	X	X	X
Elev nr. 11			X	X	X
Elev nr. 13	X	X			
Sum:	3	5	4	5	4

Tabell 5: Hvorfor vil elevene bli flinkere til å lese og skrive?

Diagram 7 under viser gjennomsnittlig motivasjon omregnet til prosentverdier. Beregningene som er tatt med, er 1) om de liker å lese; 2) om de liker å skrive; 3) om de har tro på at de vil klare å gjøre skriveoppgaver de får; 4) om de gjør skriveoppgavene de får; 5) om de synes det er viktig å være flinke til å lese; 6) om de synes det er viktig å være flinke til å skrive; 7) om de har lyst til å bli flinkere å lese og skrive; og 8) om de prøver å bli flinkere å lese og skrive.

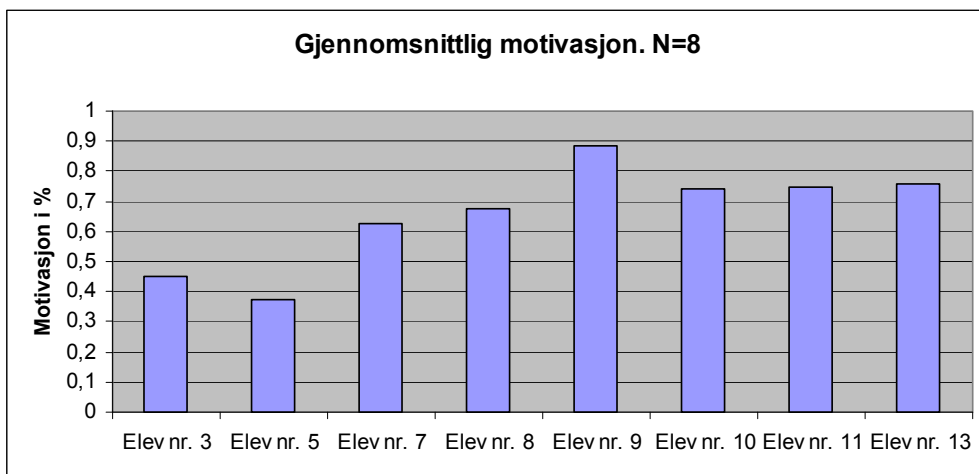


Diagram 7: Gjennomsnittlig motivasjon.

#### 4.4.2 Drøfting

Sammenlagt er det ingen forskjell på hvor godt elevene i studiet liker å lese og skrive, på hvert av spørsmålene har hver svarkategori fått det samme antall avkryssninger.

Når det gjelder spørsmålene vedrørende om elevene foretrekker å skrive for hånd eller på maskin, så var det interessant i forhold til motivasjon å se på om de fikk lov til å velge dette selv eller ikke. I de tilfellene hvor elevene ikke synes det spiller noen rolle, er det kanskje av mindre betydning om de får velge selv eller ikke. En skal ikke se bort fra at det kunne vært en positiv ting at elevene av og til, men ikke nødvendigvis alltid, fikk velge selv. 2 av de elevene som har krysset av for at de aldri får velge selv, har også krysset av for at de foretrekker å skrive på maskin. Kanskje kunne det vært bra for motivasjonen til disse elevene å få skrive mer på maskin.

Det er nedslående å se at så mange av disse elevene sier at de får såpass lite hjelp til å finne frem til lesestoff. Det kan komme av at elevene har vanskelig for å finne noe særlig lesestoff interessant på grunn av at de er så lite glad i å lese, men desto viktigere skulle det da være å veilede dem til lesestoff som i seg selv er motiverende for dem. Ser en på hva elevene har svart på spørsmålet om de liker å lese, sier 2 av de elevene som har svart at de aldri får hjelp til å finne interessant lesestoff at de liker ganske godt å lese.

Det er ikke mulig å si noe om årsaksforhold på spørsmålene som omhandler skriveoppgaver. Selv om det finnes en relativt stor korrelasjon mellom to av spørsmålene, kan årsaken like gjerne ligge utenfor de to temaene spørsmålene dreier seg om. I et så lite utvalg er det også mulig at korrelasjonen er tilfeldig. Det er positivt å se at de fleste av de spurte elevene alltid eller vanligvis har tro på at de vil klare de skriveoppgavene de får, og at de fleste også alltid eller vanligvis gjør disse oppgavene. Mer negativt er det da at halvparten av elevene nesten aldri eller aldri snakker med læreren om skriveoppgavene før de begynner på dem, i tillegg til at en elev svarer at han ikke vet om han pleier å snakke med læreren før skriveoppgaver. At 6 av de 8 elevene sier at de vanligvis ikke eller aldri får skriveoppgaver om ting de liker og har lyst til å fortelle om, er også synd. Selvsagt må elevene skrive fagtekster og om ting de ikke nødvendigvis er så interesserte i, men lystbetonte og autentiske skriveoppgaver vil kunne fremme skriveglede, og gi elevene positiv skrivetrening.

Eleven som har svart at han ikke synes det er så viktig å være flink til å lese og skrive, svarer her at han ikke kan huske å ha snakket med læreren om viktigheten av god lese- og skriveferdighet. En kan ikke si ut fra dette at det finnes noen sammenheng mellom disse to tingene, men det kan muligens si noe om at det er viktig å snakke med elevene om verdien av gode lese- og skriveferdigheter.

Ser en på grunnene elevene oppgir for hvorfor de synes det er viktig å være flinke til å lese og skrive, er de alternativene som får flest kryss i lesing de som dreier seg om ting som elevene vanskelig kan komme seg unna, og som dreier seg om aktiviteter som sannsynligvis er lystbetonte for elevene, nemlig å se på TV, og å holde kontakten med venner på sms, mail og lignende. De alternativene som får færrest kryss, er de som er mer valgfrie, nemlig å lese om interessante ting, og å lese aviser og ukeblader. Ser en på hva elevene har krysset av som grunner for å være flinke til å skrive, så ligger alternativene veldig tett i forhold til hvor mange kryss hvert av dem har fått.

Ser en på grunnene elevene har oppgitt for hvorfor de ønsker å bli flinkere til å lese og skrive, så har alternativene for at det er kjekt å lese og skrive, og at det er fordi foreldrene sier at de må, fått like mange, 5, kryss. Det som er negativt med funnene her, er at de eksterne grunnene, nemlig at det betyr noe i forhold til andre, foreldre, lærere og medelever, har fått klart flere avkryssninger enn de to alternativene som omhandler personlig betydning for elevene; det å bli flinkere på skolen og det at det er kjekt å lese og skrive. Dette kan like gjerne skyldes at de tre først nevnte alternativene faktisk utgjør tre alternativer, mot de andre, som bare er to. Det at alternativet ”kjekt å lese og skrive” har fått 5 avkryssninger, er likevel positivt, i tillegg til litt overraskende. 3 av de elevene som har krysset av her, har krysset av for at de ikke liker så veldig godt, eller ikke i det hele tatt, å lese og skrive. Muligens dreier dette seg om de tror de ville ha likt å lese og skrive dersom de var flinkere til det.

Gjennomsnittet som ble regnet ut for elevenes motivasjon, kan tyde på at elevene i studiet er ganske greit motiverte for lesing og skriving på tross av sine vansker. En måling på så få faktorer som er med i dette studiet, og med så få informanter, kan ikke brukes generaliserende, og en kan heller ikke konkludere med at funnene som er gjort her egentlig gjenspeiler virkeligheten for elevene i studiet. I det følgende skal det ses på hva de foresatte sier om sin oppfatning av elevenes motivasjon.

## 4.5 Motivasjon, foresatte

### 4.5.1 Funn

Halvparten av de foresatte sier at de opplever at elevene ikke er motivert i det hele tatt for lesing og skriving.

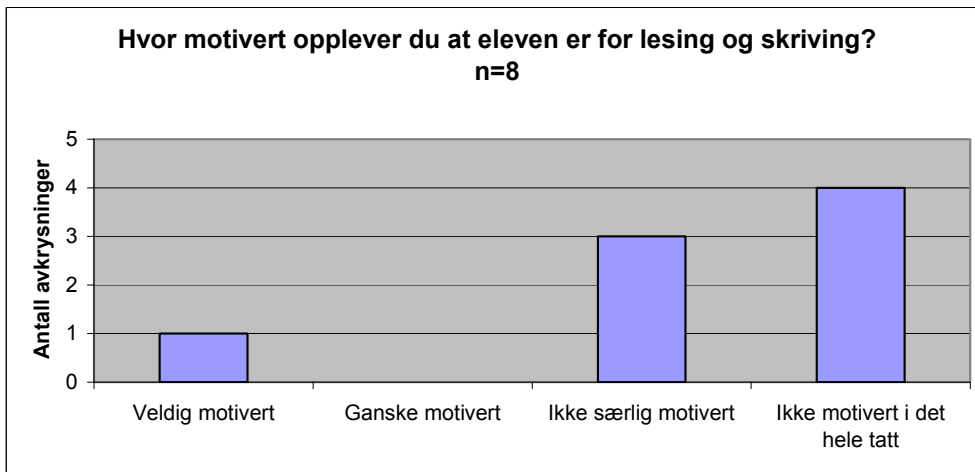


Diagram 8: Foresattes oppfatning av elevenes lese- og skrivemotivasjon

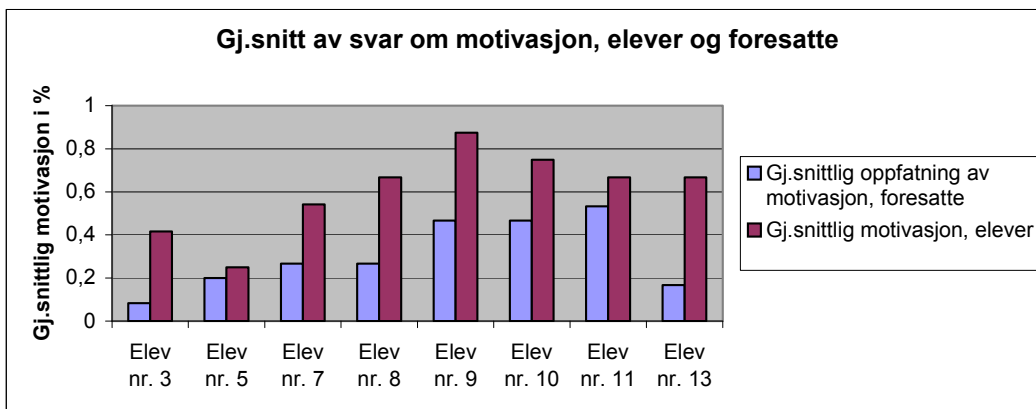


Diagram 9: Sammenligning mellom de foresattes oppfatning av elevenes motivasjon, og elevenes egne svar om sin motivasjon.

2 av de 8 foresatte sier at det ikke er noen merkbar forskjell på elevenes motivasjon for lesing og skriving i forhold til annet skolearbeid, 4 sier at elevene virker noe mer motivert for annet skolearbeid, og 1 sier at eleven virker klart mer motivert for annet skolearbeid. På spørsmål

om de har merket om motivasjonen har endret seg etter at det ble satt inn tiltak på skolen, sier 5 av de 8 at de ikke har merket noen endring, 2 av foreldrene synes det virker som om motivasjonen har gått noe opp, og 1 av foreldrene sier at motivasjonen har gått tydelig ned.

De foresatte spørres om de vet om elevene får hjelp til å plukke ut bøker, lydbøker, finne frem til nettsider, både til hjelp i skolearbeidet og ut fra deres interesser ellers. Diagram 10 viser hva de foresatte sier om dette:



Diagram 10: Foresattes svar på om elevene får hjelp til å finne frem til lese- og arbeidsmaterialer på skolen.

Videre ble de foresatte spurt om hvor motiverte elevene eventuelt var for å bruke disse materialene.

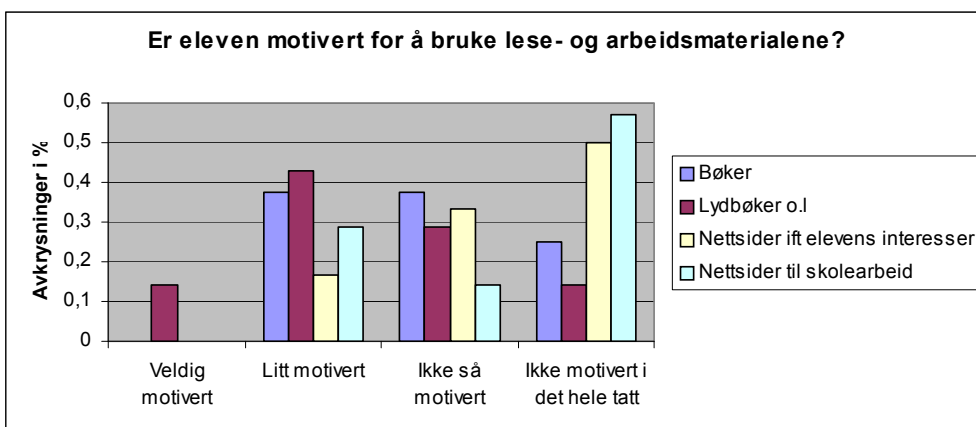


Diagram 11: Foresattes svar på om elevene er motivert for å bruke arbeidsmaterialer.



De foresatte ble spurt om de hadde inntrykk av at skolen gjorde en innsats for å motivere elevene for aktiviteter som dreier seg om lesing og skriving. 1 av de foresatte svarer ja på dette, 3 svarer ja, men at det nok kunne vært jobbet mer med dette, 1 sier at han ikke har inntrykk av det jobbes noe særlig for dette, og 2 foresatte mener at skolen ikke jobber for dette i det hele tatt. En av de foresatte har ikke besvart spørsmålet.

#### **4.5.2 Drøfting**

De foresattes oppfatning av elevenes motivasjon skiller seg fra det elevene selv forteller, eller i hvert fall det som gjennomsnittet som ble regnet ut for elevenes motivasjon, kunne tyde på. Om dette skyldes at beregningen som er gjort av elevenes motivasjon her er misvisende, om det skyldes at foreldrene har et annet syn på hva motivasjon er, enn det synet som har blitt fulgt her, eller om det skyldes enn misoppfatning fra de foresatte om elevenes egentlige motivasjon, er vanskelig å si. Kanskje kan det også skyldes en kombinasjon av disse faktorene.

Som nevnt sier over halvparten av de foresatte at de ikke har merket noen endring i elevenes motivasjon etter at elevene begynte med spesialundervisning, er litt skuffende, men kanskje ikke så overraskende. Selv om opplæringen muligens har stort fokus på å motivere elevene, kan det nok være vanskelig å rette opp det som kan ligge bak av vonde opplevelser for elevene i forhold til lese- og skrivevanskene. Men ser en på det de foresatte sier i forhold til hvor stort fokus de har inntrykk av at skolen har på motivasjon, tyder ikke dette på at alle de aktuelle skolene legger så mye vekt på dette, og om de gjør det, så er dette ikke synlig for alle de foresatte. Det stemmer for så vidt overens med det elevene sier for eksempel i forhold til å finne frem til interessant lesestoff og til å gi/få interessante skriveoppgaver.

### **4.6 Historikk, oppfølging og saksgang**

#### **4.6.1 Funn**

Alle de 8 foresatte forteller at første mistanke om vansker med lese- og skriverelaterte ferdigheter dukket opp før eller i løpet av 2. skoleår. I 3 tilfeller oppstod mistankene allerede i

barnehagen, i like mange tilfeller i løpet av første skoleår, og i de 2 resterende i løpet av 2. skoleår. I alle tilfellene var det foresatte selv som først tok opp disse vanskene. Tabell 6 under viser hvilke faktorer det var de foresatte først la merke til:

Hvilke vansker var det som først ble lagt merke til? N=8	Språk- vansker	Vansker med bokstav- innlæringen	Vansker med å lese ord	Blyantgrep / motorikk	Konsentrasjons- vansker	Motivasjons- vansker	Annet (Hva?)
Elev nr. 3			X	X	X		
Elev nr. 5	X		X		X	X	
Elev nr. 7	X						
Elev nr. 8							Foresatte har dysleksi, så tegnene
Elev nr. 9		X	X		X		
Elev nr. 10	X	X	X		X	X	
Elev nr. 11		X	X				
Elev nr. 13			X	X	X		
Sum:	3	3	6	2	5	2	1

Tabell 6: Hvilke vansker var det som først ble lagt merke til?

7 av de 8 foresatte sier at det er de samme vanskene som er mest fremtredende ennå, mens en av de foresatte til elev nr. 7 svarer at eleven nå har fått en dysleksi-diagnose.

På spørsmål om hvor lang tid det gikk etter at første mistanke oppstod til tiltak ble satt i gang, sier 7 av de 8 foresatte at det gikk mer enn to skoleår, og 1 at det gikk mer enn ett, men mindre enn to skoleår. (Av de som sier at det gikk mer enn to skoleår, sier 1 at det ble satt i gang utredning etter rett over to år, 3 at det gikk ca tre år, 1 at det gikk fire år, 1 at det gikk fem, og 1 har ikke svart på hvor lang tid det tok. Det er imidlertid litt vanskelig å få alle svarene til å stemme overens med svarene på neste spørsmål; når elevene ble utredet av PPT for første gang. Diagram 12 viser når de foresatte først fattet mistanke om vansker, og når eleven først ble utredet for vanskene:

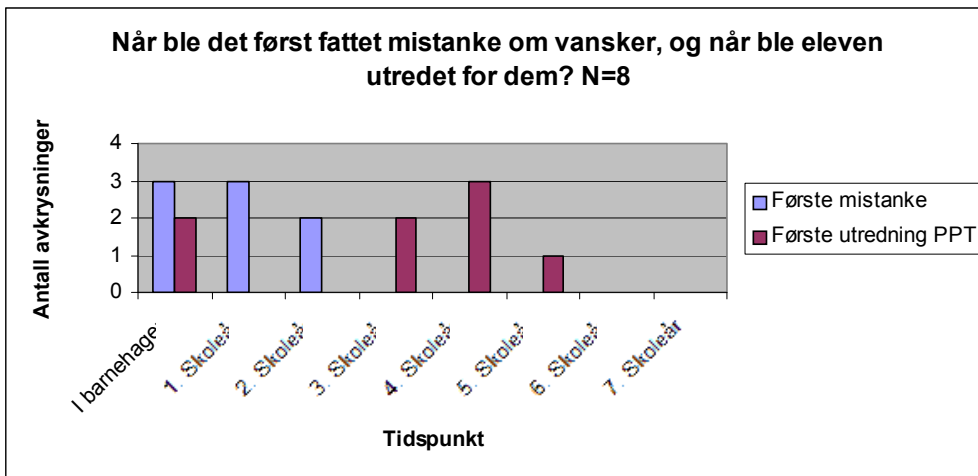


Diagram 12: Første mistanke om vansker, og første utredning.

Videre ble de foresatte spurt om hvor lang tid det gikk fra utredning hos PPT, og tiltak ble igangsatt. 1 av de 8 har svart at det skjedde i løpet av 2-4 måneder, 3 sier at det skjedde i løpet av et halvt år/et semester, 1 sier i løpet av skoleåret, 1 sier etter mer enn ett skoleår, og 2 at det gikk mer enn to år etter utredningen før tiltakene ble igangsatt.

De foresatte ble også spurt om hvilken kompetanse de som har drevet spesialundervisningen med eleven på skolen, har hatt. 4 av de 8 sier at elevene har fått hjelp av spesialpedagoger, og 4 sier at det er pedagoger som har hatt med dette å gjøre.

Til slutt spørres de foresatte om hvor fornøyde de er med den hjelpen som er gitt, og om elevene etter deres syn får tilfredsstillende utbytte av opplæringen i lesing og skriving. På det første svarer 2 av de 8 at de er middels fornøyde, 2 at de er misfornøyde, og 4 at de er veldig misfornøyde med den hjelpen som er gitt. I forhold til om de tror eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, svarer 1 av de 8 ja, 6 svarer nei, og 1 svarer at han ikke vet om utbyttet er tilfredsstillende.

#### 4.6.2 Drøfting

Det er iøynefallende at det i alle disse tilfellene er de foresatte som har tatt opp vanskene først. Det er i og for seg ikke noe rart om det er foresatte som først observerer indikatorer på vansker, ettersom det gjerne er de foresatte som tilbringer mest tid med barna, og dermed kjenner dem best, men det var ikke forventet at det skulle gjelde samtlige av tilfellene. Videre

har det gått veldig lang tid i de fleste tilfellene før det har blitt satt i gang tiltak, hvis en tenker på prinsippet i Opplæringslova om tidlig intervensjon. Hensikten med å stille spørsmålet senere om når elevene ble utredet av PPT første gang, var å tydeliggjøre at det ikke var dette det første spørsmålet dreide seg om. Med ”tiltak” ble det siktet til tilpasset undervisning, men dette burde kanskje kommet klarere fram i spørsmålsformuleringen.

Ser en videre på det de foresatte forteller, så har det også i flere av tilfellene gått ganske lang tid fra elevene ble utredet hos PPT og til tiltak ble igangsatt. Det tar selvsagt tid å utarbeide IOP og tilrettelegge opplæringen også etter utredning, men en skulle tro at de foresattes svar var basert på når dette arbeidet ble igangsatt, og ikke nødvendigvis når selve tiltakene i forhold til elevene ble satt i sving. Det kan en likevel ikke ta for gitt. Ser en på hvilken kompetanse de som har jobbet med elevenes spesialundervisning har hatt, er tallene gode. Samtlige av elevene har hatt enten spesialpedagoger eller pedagoger som har stått for dette. Om pedagogene har jobbet i samråd med spesialpedagoger på skolen med dette arbeidet, vites ikke.

Nedslående er det å se at så få av de foresatte er fornøyde med den hjelpen som er gitt. Hele 6 av de 8 foresatte er enten misfornøyde eller veldig misfornøyde med den hjelpen som er gitt. At halvparten av de som deltok i studiet faktisk sier at de veldig misfornøyde med oppfølgingen av elevene, er tankevekkende, og kan vanskelig misforstås.

Også i forhold til om de foresatte mener at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, er opplysningene veldig negative. 6 av de 8 svarer som nevnt at de ikke mener at eleven får det. Muligheten er selvsagt tilstede for at de foresatte har urealistiske forhåpninger til hva skolen kan utrette, men en skal likevel ta slik informasjon på alvor. Kan hende er det samarbeidet mellom hjem og skole som er utilfredsstillende, og at en del av problemet ligger i hvilken informasjon de foresatte får om det arbeidet som gjøres for å hjelpe eleven. Det skal nå ses det på hva de foresatte forteller om sin opplevelse av dette samarbeidet.

## 4.7 Skole/hjem-samarbeid

### 4.7.1 Funn

På spørsmål om de har fått råd fra skole/PPT om hvordan de kan jobbe med lesing og skriving med elevene, sier 1 av de 8 at de har fått tilstrekkelig mye rådgivning på dette, 5 at de har fått noe, men gjerne kunne fått mer, og 2 at de ikke har fått noen rådgivning på dette.

I forhold til hvilke papirer de har mottatt i forbindelse med utredning/henvisning av eleven, sier 5 av de 8 at de har mottatt både 1) rapport som ble utarbeidet av skolen før henvisning; 2) rapport utarbeidet av PPT; og 3) papirer vedrørende enkeltvedtaket om spesialundervisningen etter utredningen, 1 sier han har mottatt 1) og 2), 1 har mottatt 2) og 3), og 1 har mottatt 3).

På spørsmål om hvilken rolle de hadde i forhold til utarbeidelsen av elevenes IOP, sier 1 av de 8 foresatte at han følte han hadde stor innflytelse på dette arbeidet, 3 sier at de deltok til en viss grad, 2 at de fikk informasjon om utarbeidelsen, mens 2 sier at de ikke ble tatt med i denne prosessen.

De foresatte ble spurt om hvilken informasjon de hadde fått om elevenes lese- og skriveutvikling underveis, og om de hadde blitt informert om endringer i undervisningsopplegget for elevene som ble gjort på grunnlag av deres utvikling. Diagram 13 viser hva de foresatte sa om dette:

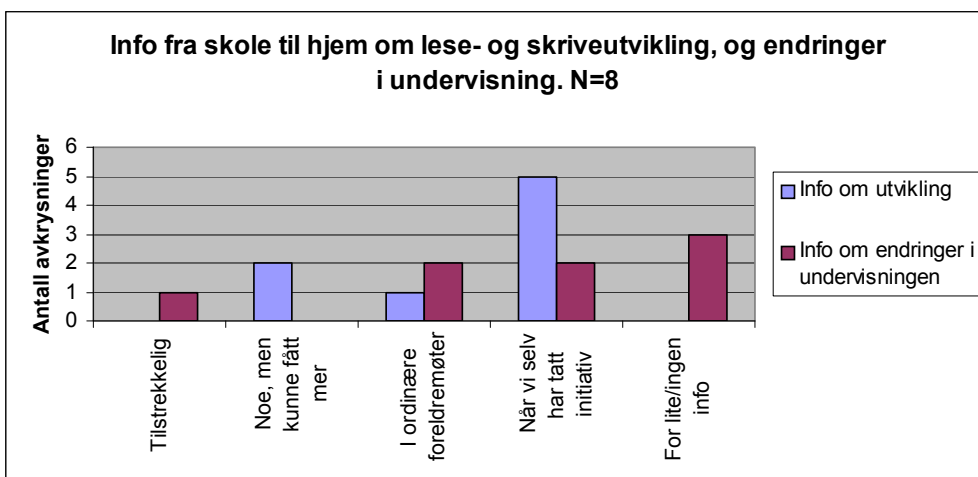


Diagram 13: Informasjon fra skole til hjem om utvikling og endringer i undervisningen.

Det siste spørsmålet til de foresatte i forhold til samarbeid mellom skole og hjem, er hvor fornøyde de er med dette samarbeidet. 1 av de 8 sier han er fornøyd, 2 er middels fornøyde, 4 er misfornøyde, og 2 er veldig misfornøyde med dette.

#### **4.7.2 Drøfting**

Ser en på den tidlige presenterte teorien om foreldrenes viktighet i forhold til elevers skolegang, og mer spesifikt elever med vansker sin mestring av disse, så hadde det vært ønskelig å se at flere av de foresatte hadde fortalt at de hadde fått informasjon enn de opplyser å ha fått. Tallene er likevel ikke verst, da hele 6 av de 8 foresatte sier at de har fått tilstrekkelig eller noe informasjon. 5 av de 8 har også mottatt alle de nevnte rapportene det ble spurt om, og alle de foresatte har mottatt minst en av disse.

Ut ifra kravene i Opplæringslova om de foresattes deltakelse når det gjelder utarbeidelse av IOP, ser det ut til at halvparten av de foresatte har fått delta i dette i for liten grad.

Det de foresatte forteller om den informasjonen de har fått om elevens utvikling og endringer av undervisningsopplegg på bakgrunn av utviklingen, ser heller ikke ut til å være tilfredsstillende. Loven stiller krav om at det hvert halvår skal skrives en rapport om elevens utvikling i forhold til den IOP'en som er laget, og at denne skal sendes til de foresatte. Ut fra de svarene de foresatte gir, ser det ikke ut til at dette er blitt gjort. På den annen side ble det ikke spurt om de foresatte hadde mottatt slike rapporter, og en kan derfor ikke uten videre gå ut fra at det ikke er blitt gjort i hvert fall i noen av tilfellene.

### **4.8 På tvers av kategoriene**

#### **4.8.1 Funn**

Ser en på hva elevene svarer på spørsmål i forhold til trivsel og sammenligner det med hva de svarer på spørsmål i forhold til motivasjon, så finner en at de fleste av elevene skårer høyere på motivasjon enn på trivsel. Diagram 14 viser forholdene mellom de to:

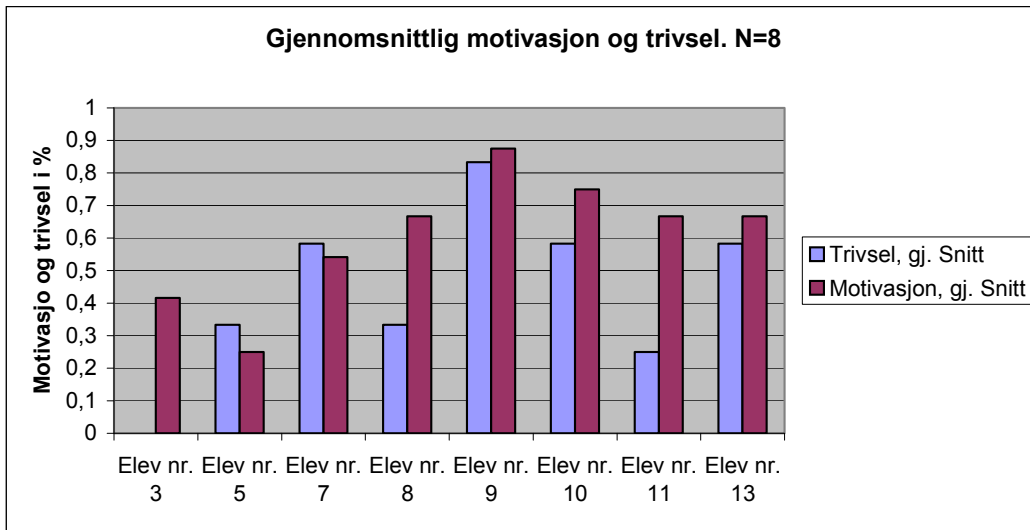


Diagram 14: Forholdet mellom trivsel og motivasjon.

Det er også stor ulikhet på hva de foresatte svarer om elevenes motivasjon, og det elevene svarer om trivsel. Diagram 15 viser forholdene mellom både de foresattes oppfatning av elevenes motivasjon, elevenes egne svar om motivasjon, og elevenes svar om trivsel:

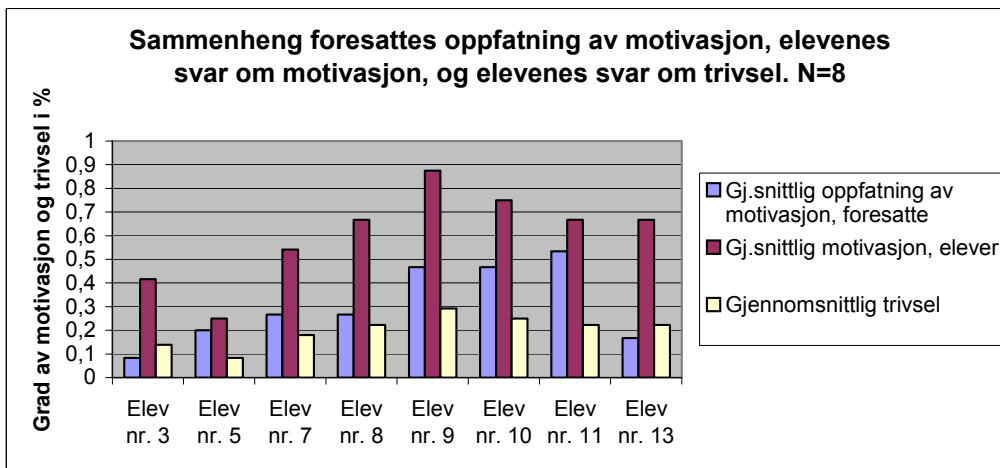


Diagram 15: Forhold mellom de foresattes oppfatning av elevenes motivasjon, elevenes egne svar om motivasjon, og elevenes svar om trivsel.

#### 4.8.2 Drøfting

Om forholdet mellom trivsel og motivasjon egentlig gir et riktig bilde av virkeligheten, er ikke godt å si. Det er ganske mange aspekter ved motivasjon dette studiet ikke klarer å fange opp. Ser en på de svarene de foresatte gav om elevenes motivasjon, stemmer de stort sett bedre overens med det elevene. Kanskje er det som her måles som motivasjon hos elevene et uttrykk for den *ytre* mer enn den *indre* motivasjonen, og at elevene er noe pliktstyrt i forhold til det de svarer på spørsmålene om motivasjon. Det kan tenkes at elevene har blitt påvirket av at de har avgitt disse svarene til sine foresatte. Ut fra tanken om at nederlag, som en nesten kan gå ut fra at disse elevene har opplevd en del ganger i forhold til sine vansker, svekker motivasjonen, virker det noe rart at elevene skårer såpass høyt på motivasjon i forhold til trivsel.

#### 4.9 Innvendinger til spørsmåls- og svaralternativ

- en del av spørsmålene kunne hatt nøytrale mellomkategorier som svaralternativ, (Ringdal, 2007) som for eksempel spm. 1.1 på elevenes skjema. Her burde det muligens vært med et svaralternativ som "Verken trives eller mistrives". Grunnen til at dette ikke ble gjort, var å få elevene til å tenke over og ta stilling til om de helte mer i retning av trivsel eller mistrivsel. Spørsmål til foreldrene vedrørende deres syn på om eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, burde ha inneholdt et nøytralt svaralternativ, som for eksempel "Usikker". Informantene har i en del tilfeller ordnet med dette selv, ved å oppgi alternativet "litt" som svar. Problemet med dette er at dersom dette alternativet hadde funnes i det opprinnelige spørreskjemaet, kunne flere av informantene ha valgt å krysse av for det, og fordelingen på de ulike alternativene ville sett annerledes ut. Jeg har likevel valgt å beholde kategorien "litt", fremfor å luke ut disse svarene.
- Det finnes spørsmål som med fordel kunne ha definert nærmere hva en spurte etter, for eksempel i spm. på foreldrenes skjema angående "spesiallærere". Det presiseres ikke hva studenten mener med "spesiallærer", men tanken med å sette begrepet i gåseøyne, for så å komme med ulike alternativ til hvilken kompetanse disse hadde, var å få foreldrene til å forstå at det dreide seg om personer som var satt inn ekstra på grunn av elevens rett på spesialundervisning, og at det ikke trengte å dreie seg om personer med spesiell kompetanse.



- Spørsmål til elevene angående strategibruk når de leser, burde ha hatt svaralternativ med oppdeling av ord i stavelser. Det finnes mellomting mellom å lese ord bokstav for bokstav og helordslesing. En kunne også ha spurt elevene om de selv opplever å ha mye feillesinger, eller om de stort sett leser ordene riktig.

## 5 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

Studiet har i omfang blitt såpass stort, med så omfattende datamateriale, at gjennomgangen av de funnene som er blitt gjort, har blitt litt overflatiske. Det kunne vært interessant å sett nærmere på noen av de funnene som er gjort, og prøvd å finne flere sammenhenger i det elevene og de foresatte forteller. Spesielt kunne det vært interessant å se mer på de ulike kategoriene i forhold til hverandre.

Samtidig må det sies at ambisjonen med studiet i utgangspunktet ikke var å forsøke å finne sammenhenger mellom de ulike faktorene, men mer å kunne undersøke litt hvordan elever med spesialundervisning på grunn av lese- og skrivevansker opplever skolesituasjonen sin, og også hvordan de foresatte til disse elevene opplever oppfølgingen og samarbeidet med skolen. Denne ambisjonen kan en si at har blitt oppfylt i hvert fall til en viss grad.

Studiet har indikert at det finnes en del sider ved disse elevenes opplæring og læringsvilkår som ikke er spesielt positive. Samtidig finnes det også positive faktorer her. Det er mitt håp at funnene kan være til nytte for lærerstudenter og kanskje lærere, for å sette fokus på de forbedringsmulighetene som finnes her.

Funnene i studiet må tas med en ”klype salt”, da verken validitet eller reliabilitet kan testes tilfredsstillende.

Forhåpentligvis vil lesere kunne gjøre seg tanker om hvor spesialundervisningen kan og bør forbedres ut fra de indikasjonene studiet gir.

## Litteraturliste

Allport, G.W. (1966): *Personligheten – hvordan formes den?* Oslo: Dreyer.

Andreassen, A.B., Knivsberg, A.M., og Niemi, P. (2006): *Resistant Readers 8 Months Later: Energizing the Student's Learning Milieu by Targeted Counseling. Dyslexia, 12*, 115-133.

Asbjørnsen, A., Manger, T. og Ogden, T. (1999): *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Asbjørnsen, A. (2002): Dysleksi. Teoretiske og kliniske aspekter. I B. Gjørum og B. Ellertsen (red.), *Hjerne og atferd, 2. utgave* (476-514). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Atkinson, J.W. (1957): Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.

Atkinson, J.W. (1964): *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2002): *Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental Beliefs*. Reading Research Quarterly, 37, 310-327.

Bandura, A. (1981): Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy, i J.H. Flavell og L. Ross (red.): *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1993): *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*. Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

Curtis, K.A. og Graham, S. (1991): *Altering beliefs about the importance of strategy: An attributional intervention*. Innlegg på årsmøtet til American Educational Research Association i Chicago, april 1991.

Deci, E.L. (1975): *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000): The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Eccles, J. (1984): Sex differences in mathematics participation, I M. Steinkamp og M. Maehr (red.): *Advances in motivation and achievement* (vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press.

Eccles, J. (1987): gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.

Festinger, L. (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Flavell, J.H. (1987): Speculations about the nature and development of metacognition. I F.E. Weinert og R.H. Kluwe (red.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Freud, S. (1961): *Psykoanalyse*. Norsk utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. I K. Patterson, J. Marshall og M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (s. 301-330). London: Erlbaum.

Frost, J. (2009): *Å måle effekt av leseopplæringen*. I J. Frost (red.): Språk og leseveiledning – i teori og praksis. Fagernes: Cappelen Damm AS.

Gough, P. og Tunmer, W. (1986): Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Grunnskolen Informasjonssystem,  
<http://www.wis.no/servlet/wisweb.ViewData?TemplateId=34551>.

Haugen, R. (1994): NPT 3/94, i  
[http://www.linksidene.no/Minskole/ramsvik/pilot.nsf/ntr/479D088DF9E91408C12574D70021805F/\\$FILE/Trivsel%20i%20skolen.pdf](http://www.linksidene.no/Minskole/ramsvik/pilot.nsf/ntr/479D088DF9E91408C12574D70021805F/$FILE/Trivsel%20i%20skolen.pdf).

Haugen, R. (red), og Bjerke, T. (2006): *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Hoover, W.A., og Gough, P.B. (1990): The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127-160.

Hull, C.L. (1943): *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Høien, T., og Lundberg, I. (2000): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. 4. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Knivsberg, A.-M. og Heber, E. (2009): *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger: Lesesenteret.

Kunnskapsløftet (2006) Læreplaner for grunnskolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lewin, K. (1938): *Conceptual representation and measurement of psychological forces*. Durham, NC: Duke University Press.

Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. PISA/Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Lillemyr, O.F. (2007): *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., og Lowell, E.L. (1953): *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McDougall, W. (1921): *An introduction to social psychology*. Boston, MA: Luce.
- Mossige, M., Skaathun, A., Røskeland, M. (2007): *Fleire vegar mot mål – lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Stavanger: Cappelen Akademisk.
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova, lov av 17. juli 1998 nr. 61. <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Piaget, (1966): *The origin of intelligence in the child*. 2. ed. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pintrich P.R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- PISA-resultater (2003): <http://www.pisa.no/resultater/2003/index.html>
- PISA-resultater (2000): <http://www.pisa.no/resultater/2000/index.html>
- Putnam, JoAnne W. (1998): The Process of Cooperative Learning. I J.A. Putnam, *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*, s. 17-47. Baltimore: Paul H Brook.
- Ringdal, K. (2007): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Shaywitz, S. (2003): *Overcoming dyslexia*. New York: Alfred A. Knof.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaathun, A. (1993): *Den normale leseprosessen*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Skaathun, A. (2000): *Den normale staveutviklinga*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Skinner, B.F. (1938): *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1996): *Off track: When poor readers become "learning disabled."* Boulder, CO: Westview Press.

Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.

[http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledn\\_Spesialundervisn\\_2009.pdf](http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf)

Saabye, M. (red.) (2009): *Spesialundervisning og IOP. En innføring i begreper, saksgang og regelverk*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Thorndike, E.L. (1932): *The fundamentals of learning*. New York: Columbia University, Teachers College.

Undheim, J.O. (1985): *Innføring i statistikk for samfunnsvitenskapelige fag*. Trondheim: Universitetsforlaget AS.

Vagle, W., Sandvik, M., Svennevig, J. (1994): *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk forlag

White, R.W. (1959): Motivation reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Willms, Jon Douglas (2003): *Student Engagement At School, A Sense Of Belonging And Participation. Results From Pisa 2000*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Wundt, W. (1896): *Grundriss der Psychologie*. Leipzig: W. Englemann.

## Vedlegg 1 - Spørreskjema

### 1 Trivsel

#### 1.1 Trives du på skolen?

- Jeg trives veldig godt
- Jeg trives ganske godt
- Jeg trives ikke så veldig godt
- Jeg trives dårlig

#### 1.4 Liker du å jobbe med lesing på skolen?

- veldig godt
- ganske godt
- ikke så veldig godt
- ikke i det hele tatt

#### 1.5 Liker du å jobbe med skriving på skolen?

- veldig godt
- ganske godt
- ikke så veldig godt
- ikke i det hele tatt

### 2 Organisering, opplæring og evaluering

#### 2.1 Føler du at du får like mye hjelp som de andre i klassen i timene?

- Jeg tror at jeg får mer hjelp enn de andre
- Jeg tror at jeg får like mye hjelp som de andre
- Jeg tror at jeg får mindre hjelp enn de andre

#### 2.2 Føler du at du får like mye hjelp som de andre i klassen i lesing og skriving?

- Jeg tror at jeg får mer hjelp enn de andre
- Jeg tror at jeg får like mye hjelp som de andre
- Jeg tror at jeg får mindre hjelp enn de andre

#### 2.3 Føler du ellers at du får annerledes hjelp enn de andre i klassen din?

- Ja
- Nei

#### 2.4.2 Hvis ja, føler du at denne opplæringen hjelper deg til å bli flinkere til å lese og skrive?

- Ja, jeg føler den hjelper meg mye
- Ja, jeg føler den hjelper litt
- Nei, føler ikke den hjelper noe særlig
- Nei, jeg føler ikke den hjelper i det hele tatt
- Vet ikke

#### 2.5.3 Hvis ja, føler du at denne gruppeundervisningen hjelper deg til å bli bedre å lese og skrive?



- Ja, jeg føler den hjelper meg mye
- Ja, jeg føler den hjelper litt
- Nei, føler ikke den hjelper noe særlig
- Nei, jeg føler ikke en hjelper i det hele tatt
- Vet ikke

2.6 Har du merket noen forskjell på lese- og skriveundervisningen før du ble testet for lese- og skrivevansker og etterpå?

- Ja
- Nei

2.6.1 Hvis ja, føler du at du lærer mer nå enn du gjorde tidligere?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

2.8 Har du lært å bruke rettskrivingsprogrammer og/eller andre programmer som hjelper deg når du skal skrive på datamaskin?

- Ja, har lært mye om det
- Ja, har lært litt om det
- Nei, har ikke lært så mye om det
- Nei, jeg har kjenner ikke til slike programmer

2.11 Snakker du med læreren om hvordan det gikk på prøvene etterpå?

- Ja, vi snakker mye om det
- Ja, vi snakker litt om det
- Han/hun sier hvordan det gikk, men vi snakker ikke mer om det
- Nei, vi snakker ikke om det

2.14 Hvilke av disse tingene sier læreren din at du skal gjøre når du skriver?

- Konsentrere deg om å skrive ordene riktig underveis
- Ikke bry deg om skrivefeil mens du skriver, men rette dem etterpå
- Ikke bry deg om skrivefeil, det er innholdet som er viktig

2.15 Når du leverer noe du har skrevet til læreren din, hva gjør læreren din med det? (Sett gjerne flere kryss)

- Viser hvor du har skrevet feil
- Skriver/sier til deg hva som er bra
- Skriver/sier til deg hva som ikke er bra
- Skriver/sier til deg hva du kan gjøre for at teksten skal bli bedre
- Kommenterer hva du har skrevet om (historien/fortellingen din)
- Skriver/sier noe om hva du er blitt flinkere til
- Beholder teksten uten å si noe om hva han/hun syntes om den

2.16 Hvor ofte leverer du skriftlige arbeid til læreren din?

- Minst en gang i uka
- 2-4 ganger i måneden
- Omtrent en gang i måneden
- Sjeldnere (Hvor ofte? \_\_\_\_\_)

### 3 Metakognisjon

3.3 Snakker du med læreren din om hva du er flink til og hva du synes er vanskelig med lesing og skriving?

- Ja, ofte
- Ja, av og til
- Nesten aldri
- Nei

3.3.1 Hvis ja, forteller læreren din deg hvordan du kan øve på de tingene som er vanskelig?

- Ja, ofte
- Ja, av og til
- Nesten aldri
- Nei

3.4 Gir læreren deg oppgaver hvor du skal øve på de tingene som er mest vanskelig?

- Ja, ofte
- Ja, av og til
- Nesten aldri
- Nei
- Vet ikke

3.5 Forteller læreren din deg når han eller hun synes du er blitt flinkere til noe?

- Ja, ofte
- Ja, av og til
- Nesten aldri
- Nei

### 4 Motivasjon

4.1 Liker du å lese?

- Ja, veldig godt
- Ja, ganske godt
- Ikke så veldig godt
- Nei, ikke i det hele tatt

4.2 Liker du å skrive?

- Ja, veldig godt
- Ja, ganske godt
- Ikke så veldig godt
- Nei, ikke i det hele tatt

4.4 Får du lov til å velge selv om du skal skrive på datamaskin eller med håndskrift når du skal skrive noe på skolen?

- Jeg får alltid velge selv
- Jeg får velge selv av og til
- Jeg får aldri velge selv

4.5 Hjelper læreren din deg til å finne bøker, blader, nettsider og lignende som er passelig vanskelig for deg å lese, og som handler om ting du er interessert i?

- Ja, ofte
- Ja, noen ganger
- Nesten aldri
- Aldri

4.6 Når du får skriveoppgaver av læreren din, har du da tro på at du vil klare å gjøre oppgavene?

- Ja, alltid
- Ja, vanligvis
- Vanligvis ikke
- Jeg tror aldri på at jeg vil klare oppgavene jeg får

4.7 Snakker du med læreren din om oppgavene før du begynner på dem?

- Ja, alltid
- Ja, vanligvis
- Vanligvis ikke
- Nei, aldri

4.8 Gjør du de skriveoppgavene du får?

- Ja, alltid
- Nesten alltid
- Noen ganger
- Jeg prøver, men gir ofte opp fordi det er vanskelig
- Jeg prøver ikke, fordi jeg ikke tror jeg vil få det til
- Jeg gidder ikke, fordi det er kjedelig

4.9 Gir læreren deg skriveoppgaver hvor du kan skrive om ting du liker og som du har lyst til å fortelle om?

- Ja, alltid
- Ja, vanligvis
- Vanligvis ikke
- Nei, aldri

4.10 Synes du det er viktig å være flink til å lese?

- Ja, veldig viktig
- Ja, ganske viktig
- Ikke så viktig
- Ikke viktig i det hele tatt

4.10.1 Hvis ja, hvorfor er det viktig å være flink til å lese? (Sett gjerne flere kryss)

- For å kunne lese om ting som interesserer meg
- For å kunne lære mer på skolen
- For å kunne lese aviser og blader
- For å kunne lese tekster på filmer og TV
- For å kunne bruke datamaskin og internett
- For å kunne holde kontakt med venner gjennom tekstmeldinger, mail og lignende
- Annet (Hva? \_\_\_\_\_)

4.11 Snakker du med læreren om hvorfor det er viktig å være flink til å lese?

- Ja, ganske ofte
- Ja, vi har snakket om det flere ganger
- Vi har snakket om det, men ikke så mye
- Nei, jeg kan ikke huske at vi har snakket om det

4.12 Synes du det er viktig å være flink til å skrive?

- Ja, veldig viktig
- Ja, ganske viktig
- Ikke så viktig
- Ikke viktig i det hele tatt

4.12.1 Hvis ja, hvorfor er det viktig å være flink til å skrive? (Sett gjerne flere kryss)

- For å kunne fortelle om ting som interesserer meg
- For å kunne lære mer på skolen
- For å kunne bruke datamaskin og internett
- For å kunne holde kontakt med venner gjennom tekstmeldinger, mail og lignende
- Annet (Hva? \_\_\_\_\_)

4.13 Snakker du med læreren om hvorfor det er viktig å være flink til å skrive?

- Ja, ganske ofte
- Ja, vi har snakket om det flere ganger
- Vi har snakket om det, men ikke så mye
- Nei, jeg kan ikke huske at vi har snakket om det

4.14 Har du lyst til å bli flinkere til å lese og skrive?

- Ja, veldig lyst
- Ja, litt lyst
- Det spiller ikke så mye rolle
- Det spiller ingen rolle

4.15 Prøver du å bli flinkere til å lese og skrive?

- Ja, så godt jeg kan
- Ja, prøver litt
- Nei, prøver ikke så mye
- Prøver ikke i det hele tatt

#### 4.15.1 Hvis ja, hvorfor?

- fordi jeg synes det er kjekt å bli flinkere på skolen
- fordi jeg synes det er kjekt å lese og skrive, og derfor vil bli flinkere til det
- fordi læreren sier at jeg må
- fordi foreldrene mine sier at jeg må
- fordi jeg ikke vil skille meg ut i klassen ved å være dårligere enn de andre

Spm. til foresatte

#### 4 Motivasjon

#### 4.16 Hvor motivert opplever du/dere at eleven er for lesing og skriving?

- Veldig motivert
- Ganske motivert
- Ikke særlig motivert
- Ikke motivert i det hele tatt

#### 4.18 Har du/dere inntrykk av at motivasjonen for lesing og skriving er økt/nedsatt etter at det ble satt inn tiltak på skolen?

- Ingen merkbar forskjell
- Motivasjonen har gått noe opp
- Motivasjonen har gått tydelig opp
- Motivasjonen har gått noe ned
- Motivasjonen har gått tydelig ned

#### 4.19 Får eleven hjelp på skolen til å plukke ut passende bøker (som både engasjerer og har passelig vanskelighetsgrad)?

- Ja, det virker som om skolen legger mye vekt på dette
- Ja, eleven får noe hjelp til dette
- Nei, ikke i særlig grad
- Vet ikke

#### 4.19.1 Er eleven i så fall motivert for å lese disse?

- Ja, veldig motivert
- Litt motivert
- Ikke så motivert
- Ikke motivert i det hele tatt

#### 4.20 Får eleven hjelp på skolen til å finne frem til lydbøker og lignende?

- Ja, det virker som om skolen legger mye vekt på dette
- Ja, eleven får noe hjelp til dette
- Nei, ikke i særlig grad
- Vet ikke

#### 4.20.1 Er eleven i så fall motivert for å bruke disse?

- Ja, veldig motivert
- Litt motivert

- Ikke så motivert
- Ikke motivert i det hele tatt

4.21 Får eleven hjelp på skolen til å finne frem til nettsider som kan være av interesse for ham/henne?

- Ja, det virker som om skolen legger mye vekt på dette
- Ja, eleven får noe hjelp til dette
- Nei, ikke i særlig grad
- Vet ikke

4.21.1 Bruker eleven i så fall disse nettsidene?

- Ja, veldig mye
- Ja, av og til
- Ikke så ofte
- Nesten aldri/aldri

4.22 Får eleven hjelp på skolen til å finne frem til nettsider som kan være til hjelp i skolearbeidet sitt?

- Ja, det virker som om skolen legger mye vekt på dette
- Ja, eleven får noe hjelp til dette
- Nei, ikke i særlig grad
- Vet ikke

4.22.1 Bruker eleven i så fall disse nettsidene?

- Ja, veldig mye
- Ja, av og til
- Ikke så ofte
- Nesten aldri/aldri

4.23 Har du/dere jevnt over inntrykk av at skolen gjør en innsats for å motivere eleven for aktiviteter som dreier seg om lesing og skriving?

- Ja
- Ja, men det kunne nok blitt jobbet mer med dette
- Nei, ikke noe særlig
- Nei, ikke i det hele tatt

## 5 Historikk, oppfølging og saksgang

Formatert

5.4 Når ble det satt inn ekstra tiltak på grunn av vanskene?

- Omtrent umiddelbart
- I løpet av noen uker/1-2 måneder
- I løpet av 2-4 måneder
- I løpet av et halvt år/et semester
- I løpet av skoleåret
- Etter mer enn et skoleår
- Etter mer enn to skoleår (Hvor lenge? \_\_\_\_\_)

5.6 Hvor lang tid gikk det etter dette før det skjedde noe i forhold til tiltak?

- Omtrent umiddelbart
- I løpet av noen uker/1-2 måneder
- I løpet av 2-4 måneder
- I løpet av et halvt år/et semester
- I løpet av skoleåret
- Etter mer enn et skoleår
- Etter mer enn to skoleår (Hvor lenge? \_\_\_\_\_)

5.11 Hvilken kompetanse har spesiallærerne hatt? (sett gjerne flere kryss)

- Spesialpedagog
- Psykolog
- Logoped
- Pedagog
- Sosionom/sosialarbeider
- Andre fagpersoner
- Ingen formell kompetanse
- Vet ikke

5.12 Hvor fornøyd er du/dere foresatte med den hjelpen som er gitt?

- Veldig fornøyd
- Ganske fornøyd
- Middels fornøyd
- Misfornøyd
- Veldig misfornøyd

5.13 Får eleven etter deres syn tilfredsstillende utbytte av opplæringen i lesing og skriving sett i forhold til de vanskene han/hun har?

- Ja
- Nei

## 6 Skole/hjem-samarbeid

6.1 Har du/dere fått råd fra skole/PPT eller andre om hvordan dere kan jobbe sammen med eleven hjemme i forhold til lesing og skriving?

- Ja, vi føler vi har fått tilstrekkelig mye og tilfredsstillende råd om dette
- Vi har fått noe rådgiving på dette, men kunne gjerne fått mer
- Nei, vi har ikke fått noe rådgiving på dette

6.2 Hvilke av de følgende papirer kan du/dere huske å ha mottatt i forbindelse med utredning/henvisning av eleven?

- Rapport utarbeidet av skolen før henvisning
- Rapport utarbeidet av PPT
- Papirer vedrørende enkeltvedtak om spesialundervisning etter utredningen
- Vi har ikke mottatt noen slike papirer

6.3 Har du/dere fått bidra ved utarbeidelsen av elevens IOP?

- Ja, vi følte at vi hadde stor innflytelse på utarbeidelsen av planen
- Ja , til en viss grad
- Vi fikk informasjon om utarbeidelsen, men ble ikke spurt om å delta
- Vi fikk tilbud om å delta, men takket nei
- Nei, vi ble ikke tatt med i denne prosessen

6.4 Har du/dere som foresatte blitt informert underveis om elevens lese- og skriveutvikling?

- Vi har fått god og tilstrekkelig informasjon om dette
- Vi har fått noe informasjon, men kunne gjerne fått mer
- Vi har fått informasjon om dette i ordinære foreldremøter
- Vi har kun fått informasjon når vi selv har kontaktet skolen om dette/spurt under foreldrekonferanser
- Vi har fått for lite/ingen informasjon om denne utviklingen

6.5 Har du/dere som foresatte blitt informert om endringer i undervisningsopplegget for eleven på grunnlag av dennes utvikling?

- Vi har fått god og tilstrekkelig informasjon om dette
- Vi har fått noe informasjon, men kunne gjerne fått mer
- Vi har fått informasjon om dette i ordinære foreldremøter
- Vi har kun fått informasjon når vi selv har kontaktet skolen om dette/spurt under foreldrekonferanser
- Vi har fått for lite/ingen informasjon om slike endringer

6.6 Hvor fornøyd er du/dere med samarbeidet mellom hjem og skole?

- Veldig fornøyd
- Fornøyd
- Middels fornøyd
- Misfornøyd
- Veldig misfornøyd





Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Ellen Heber  
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning  
Universitetet i Stavanger  
Hulda Garborgs hus  
4036 STAVANGER

Vår dato: 11.01.2010

Vår ref: 23295 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23295	<i>Skolens oppfølging av elever med lese- og skrivevansker – hvordan oppleves den av elevene selv?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ellen Heber
Student	Lena Zweidorff

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

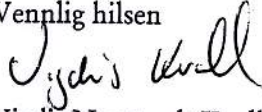
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Lena Zweidorff, Cort Adellers gate 12, 4010 STAVANGER



Det tas høyde for at det behandles sensitive personopplysninger i form av opplysninger som kan fortelle noe om helseforhold hos eleven (jf. POI § 2 nr. 8 c)).

Utvalget består av 5-10 skoleelever med lese- og skrivevansker på 5.-7. trinn. Utvalget rekrutteres ved at Dysleksiforbundet, på vegne av studenten, formidler skriftlig forespørsel om deltakelse til elevenes foreldre. Foreldrene informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til sitt barns deltakelse ved å ta kontakt med studenten på telefon eller e-post. Eleven informeres muntlig om prosjektet.

Opplysningene samles inn gjennom intervju med elevene, intervju og/eller spørreskjema til foreldre og fra elevenes individuelle opplæringsplan.

Vi legger til grunn at navn på skole og/eller elevenes bokkommune ikke registreres i tilknytning til datamaterialet eller med en kode som viser tilbake til datamaterialet.

Intervjuene tas opp på lydbånd som transkriberes manuelt (behandles ikke som lydfiler på pc). Innsamlede opplysninger registreres på privat pc tilknyttet Internett. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Stavangers rutiner for datasikkerhet.

Lydopptak slettes og øvrige opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, 31. august 2010.