

# BACHELOROPPGAVE

**Å streve med spesifikke lese- og skrivevansker i dagens stadig mer teoretiske skolehverdag**

Utarbeidet av:

Camilla Solø Laastad

Studium:

Spesialpedagogikk 3, Språk-, lese- og skrivevansker

Innlevert:

Vår 2013



## **Å skrive.**

**Tanker i ord og bilder lever i meg og speiler seg i mitt ansiktsuttrykk.  
En tåre, en grimas eller  
en plutselig latter  
av "ingenting".**

**Men gleden av å forme tanker og bilder i ord på papiret.  
Hvorfor har ikke jeg opplevd  
den ?  
Den ble nok kvalt i fødselen  
av røde streker,-  
fordi jeg ikke kunne skrive riktig.**

**Å skrive,  
en bevisgjørelse av seg selv.  
En måte å fortelle noe til andre på.  
Å gi av tanker og opplevelser,  
det gir overskudd.  
Men man må stole på seg selv.**

**Man lærer fort  
å ikke stole på seg selv,  
men røde streker under tankene  
og krav om å rette sine  
opplevelser tre ganger,  
til i morgen.**

**Man lærer fort å tenke:  
Skriver jeg riktig nå ?  
Istedenfor:  
Hva vil  
og kan jeg gi.**

**Jeg har ikke forstått,  
at å skrive er  
å øse av sin indre kilde,  
forme det i ord  
så det blir forstått av andre.**

**Jeg trodde  
at det å skrive var  
å skrive riktig,  
at det var det det kom  
an på.**

**Å skrive riktig var den  
eneste tanken jeg hadde  
i hodet  
når jeg skrev.  
Hvor i all verden har jeg  
lært den vranglæren ?**

**(Vengbo 1981, hentet fra**

**[http://www.norsknettskole.no/fag/ressurser/itstud/v00/Lese\\_og\\_skrivevansker./](http://www.norsknettskole.no/fag/ressurser/itstud/v00/Lese_og_skrivevansker./))**

## **Innhold**

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1. Begrunnelse for valg av tema .....	1
1.2. Temaets relevans .....	1
1.3. Oppbygging av oppgaven .....	2
<b>2. SITUASJONSBESKRIVELSE/CASE .....</b>	<b>2</b>
<b>3. PROBLEMSTILLING OG MÅL FOR ARBEIDET.....</b>	<b>3</b>
3.1. Problemstilling med avklaring og presisering .....	4
3.2. Avklaring av begreper.....	4
3.3. Målsettinger for arbeidet .....	4
<b>4. TEORIGRUNNLAG.....</b>	<b>5</b>
4.1. Spesifikke lese- og skrivevansker .....	5
4.2. Lesing og skriving .....	7
4.3. Mestring og relasjonsbygging .....	9
4.4. LK-06 som styringsdokument .....	11
<b>5. UTVALG OG METODE FOR FELTUNDERSØKELSEN/DATAINNSAMLINGEN .....</b>	<b>13</b>
5.1. Utvalg.....	13

5.2. Datainnsamlingsmetode .....	13
<b>6. RESULTATER AV UNDERSØKELSEN OG DRØFTING/ANALYSE AV RESULTATENE .....</b>	<b>14</b>
6.1. Resultater .....	15
6.2. Drøfting/analyse av resultatene .....	17
<b>7. UTVIKLINGSTILTAK.....</b>	<b>19</b>
7.1. Tiltak (delmål, metoder, opplæringstiltak, arbeidsmåter etc.).....	19
7.1.1. Fonologisk avkodingsstrategi .....	19
7.1.2. Repetert lesing .....	20
7.1.3. Rettskriving .....	21
7.1.4. Empowerment .....	22
<b>8. VURDERING AV TILTAK .....</b>	<b>22</b>
<b>9. AVSLUTNING .....</b>	<b>24</b>
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>26</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>28</b>

ANTALL ORD: 10993

# 1. INNLEDNING

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mitt valg av tema for denne bacheloroppgaven, samt temaets relevans i dagens grunnskolesystem. I tillegg vil det finnes en utfyllende del som tar for seg oppgavens oppbygging.

## 1.1. Begrunnelse for valg av tema

Jeg ønsker å fordype meg i temaet spesifikke lese- og skrivevansker da jeg finner dette temaet meget interessant, og fordi jeg som pedagog i skolen stadig kommer opp i problemstillinger knyttet opp mot denne tematikken. Jeg jobber per dags dato med denne typen problemstilling, både i hel klasse og har ansvar for spesialundervisning innen dette feltet. Vil i den forbindelse gjerne lære meg mer om hvordan jeg som pedagog og spesialpedagog på best mulig måte kan imøtekomme og legge til rette for gode læringsforutsetninger når det kommer til elevers utfordringer i forbindelse med spesifikke lese- og skrivevansker. Vil i tillegg fordype meg innen dette temaet for å kunne videreutvikle mine ferdigheter som spesialpedagog innen området. Dette er spesielt med tanke på det stadig økende kravet til tilrettelagt undervisning i klasseromssituasjonen for slike elever, samt det å kunne være en ressurs og avhjelper for denne gruppen elever når de møter på utfordringer som ikke alltid er like enkle å håndtere i den stadig mer teoretiske skolehverdagen. Har lagt merke til at disse elevene kan ha store utfordringer når det kommer til engelsk, noe jeg har diskutert med flere kolleger av samme oppfatning. Dette finner jeg meget interessant, og vil gjerne grave dypere i det for å finne sammenhenger og om mulig gode metoder og læringsstrategier som kan avhjelpe elever som strever i denne situasjonen.

## 1.2. Temaets relevans

Dette er et meget relevant tema, og det er en stor utfordring for pedagoger i dagens stadig mer teoretiske skolehverdag. Slik jeg ser det ligger det store utfordringer tilknyttet pedagogens undervisningspraksis som har hel klasse hvor slike elever deltar i den ordinære undervisningen. Ved arbeid med denne gruppen elever er det viktig å passe på at deres begrepsapparat er kompatibelt til å håndtere klassens tekster i de ulike fagene, og eventuelt forarbeid som kreves spesielt med tanke på denne gruppen. Vil her også presisere denne gruppen elevers utfordringer når det kommer til det som kalles ”de muntlige fagene” i skolen,

hvor mye av undervisningen foregår muntlig, men hvor mengden lesestoff ofte kan være stor. Tilrettelegging av undervisningen for slike elever er særlig stor i slike tilfeller, og det at pedagogen som underviser innehar den nødvendige kompetanse for å tilpasse undervisningen på en forsvarlig måte overfor denne gruppen elever er elementært og av stor betydning for deres læringsutbytte og motivasjon. Selve spesialundervisningen vil for denne gruppen elever også være av avgjørende betydning for deres læringsutbytte, samt en viktig forutsetning for at elevene selv skal kunne følge klasseromsundervisningen på egenhånd og fortsatt føle mesting og at de har utbytte av dette.

### **1.3. Oppbygging av oppgaven**

Oppgaven er bygget opp på den måten at den starter med en innledning der leseren blir presentert for oppgavens hovedtema og dets relevans i dagens grunnskoleopplæring. For så å ta for seg oppgavens konkrete case etterfulgt av problemstilling med avklaringer og presiseringer. I tillegg vil mine målsettinger for dette arbeidet her bli presentert før jeg tar for meg teori om temaet. I teoridelen vil generell teori om temaet bli presentert først, før jeg så går inn på mer spesifikk teori rettet direkte opp mot oppgavens problemstilling. Deretter vil leseren bli gjort kjent med oppgavens utvalg og datainnsamlingsmetoder for så å samle resultatene av disse metodene og sette dem opp mot presentert teori innen temaet og problemstillingen. Etterfølgende vil tiltak som er gode for å forbedre elevens skolehverdag og å avhjelpe han med hans utfordringer slik at han føler mestring og oppnår en tilfredsstillende utvikling opp mot aldersadekvat nivå presenteres og vurderes i forhold til effekt og utbytte.

## **2. SITUASJONSBEKRIVELSE/CASE**

Bendik er en gutt på 10 år som går i 5. klasse ved Kvenvik barne- og ungdomsskole. Klassen består av 11 elever hvorav 4 av dem strever med ulike utfordringer og 3 av disse har egen individuell opplæringsplan. Bendik strever mye med lesingen sin i alle fag og flere lærere opplever at han veksler mellom å lydere og stave seg gjennom ord ved høytlesing, samt å lese helord. I tillegg opplever man at hans innholdsforståelse av ulike tekster ikke alltid er så god. Når det kommer til skriftlige ferdigheter viser det seg at Bendik ofte skriver ordene slik de uttales, og han kan til tider blande formlige og lydlike bokstaver, som b/d, g/k, f/v og t/d. Han har også utfordringer knyttet til konsentrasjonen i enkelte timer. Hans skolefaglige prestasjoner er best ved gjennomgang av kjent fagstoff, enten i form av hjemmelektur eller

tidligere gjennomgått på skolen. Han fikk ved slutten av forrige skoleår stilt diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker. Dette har medført at han fra skolestart i 5. klasse fikk tildelt ressurser til spesialundervisning 2 timer per uke, og av hjelpemidler har han fått PC med programmet CD-ord og lydbøker til de ulike teorifagene. Hovedfokus i spesialundervisningen er fra sakkyndig vurdering og PPT sagt å ligge på lesetrening, hvor det er satt fokus på daglige drypp for å utvikle hans leseferdigheter. Bendiks individuelle opplæringsplan er foreløpig konsentrert om lesing og hans utfordringer med dette. Denne spesialundervisningen er i realiteten organisert som to enkelttimer to dager i uka sammen med en annen elev i klassen som også har store utfordringer innen samme fokusområde. Bendik møter til disse timene med glede og motivasjon, og ser selv nytten av denne spesialundervisningen.

Klassen til Bendik er i utgangspunktet en meget krevende klasse med mange særegne personligheter, noe som krever mye energi og tilrettelegging fra pedagogens side. Dette medfører til tider at Bendik kan falle litt bort i mengden da andre elever av og til kan kreve mye oppmerksomhet. Det er opprettet et godt samarbeid mellom skole og hjem, og foresatte er meget flink til å hjelpe og følge opp med lekser og det som kreves på hjemmebane for å motivere Bendik med skole og skolearbeid. Bendik oppleves i utgangspunktet som en meget positiv og blid gutt i skolehverdagen og han ser lyst på det meste. Han fungerer godt sosialt og har mange lekekamerater. Utover i dette skoleåret har pedagogen lagt merke til at han strever veldig mye med faget engelsk. Her har han store utfordringer både når det gjelder uttale, oversetting og forståelse. Og motivasjonen i dette faget er ikke alltid like mye til stedet som ved andre fag der han strever. Bendik uttrykker selv at han synes faget er veldig vanskelig, og refererer da til de områdene pedagogen har observert som utfordrende.

### **3. PROBLEMSTILLING OG MÅL FOR ARBEIDET**

Dette kapittelet inneholder tre underkapitler som i nevnte rekkefølge tar for seg oppgavens problemstilling med nødvendige avklaringer og presiseringer, nødvendige begrepsavklaringer for oppgaven og mine målsettinger for arbeidet med denne oppgaven. Jeg vil i denne delen av oppgaven gjøre klart hvordan jeg velger å angripe oppgaven og hva mine hensikter med dette arbeidet er, både når det kommer til egen læring og praksis.

### **3.1. Problemstilling med avklaring og presisering**

Problemstilling for denne bacheloroppgaven er:

**”Hvordan kan jeg som spesialpedagog hjelpe Bendik, som har diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker, til å mestre de stadig økende kravene til prestasjoner med LK-06 som styringsdokument?**

Det jeg her søker svar på er hvordan jeg som spesialpedagog kan hjelpe denne gruppen elever til å frigjøre mer av deres energi og krefter til å bruke i oppgaveløsning og reflekterende tenking, framfor å slite seg ut på og komme seg gjennom en tekst uten å sitte igjen med verken innholdsforståelse eller krefter til å ta fatt på det videre arbeidet med teksten. Her vil jeg ta utgangspunkt i en elev på 5. trinn som strever med spesifikke lese- og skrivevansker. Dette fordi at overgangen fra 4. til 5. trinn er stor faglig sett, samt at utfordringen da vil bli enda større og kanskje virke mer uoverkommelig enn de forutgående år. I tillegg vil jeg se på denne problemstillingen i forhold til den nye reformen og dens krav. Et annet viktig aspekt å ta hensyn til er elevenes tanker og meninger rundt sin egen situasjon. Dette mener jeg er en viktig forutsetning for å gjøre en god jobb i forhold til det enkelte barn og dets utfordringer, samt at en god relasjon mellom elev og lærer er av stor betydning for et godt samarbeid og en god utvikling.

### **3.2. Avklaring av begreper**

Jeg vil i oppgaven min benytte meg av noen forkortelser og synonymer. For spesifikke lese- og skrivevansker vil jeg hovedsaklig benytte meg av termen spesifikke lese- og skrivevansker da det fra pedagogisk-psykologisk tjeneste er denne diagnosen eleven har fått, men i tillegg vil begrepet dysleksi her dukke opp og bli diskutert. Dette fordi det hevdes at disse begrepene blir benyttet om hverandre (Elvemo 2006, Lyster & Frost 2009, Høien & Lundberg 2009). For pedagogisk-psykologisk tjeneste vil jeg benytte meg av forkortelsen PPT da denne benevnelsen anvendes i både jobb- og studiesammenheng. For læreplanverket i Kunnskapsløftet vil jeg benytte meg av LK-06 da det er denne benevnelsen som brukes i jobbsammenheng.

### **3.3. Målsettinger for arbeidet**

Hovedmålet for bacheloroppgaven er å samtale med, kartlegge og observere en elev med spesifikke lese- og skrivevansker, og å definere hans hovedutfordringer. For så å ta for meg



relevant teori innen dette temaet og arbeide meg frem mot ulike metoder/tiltak som vil være hensiktsmessig å prøve ut for å se om dette kan bedre elevens læringsforutsetninger og motivasjon. Underliggende mål for denne oppgaven er å lære meg å kjenne denne typen elevgrupper og hvordan det kan oppleves for dem personlig å stå overfor denne typen utfordringer. I tillegg vil jeg vektlegge mål som å se på hvilken effekt en god relasjon mellom elev og lærer har for at arbeidet med denne elevgruppen skal kunne være mest mulig nyttig og læringsrikt. Jeg mener det er svært viktig å ta utgangspunkt i hele individet og ikke bare utfordringene det står overfor og problematikken rundt dette. En god relasjon mellom lærer og elev er av elementær betydning for elevens læringsutbytte (Sevje & Gustafson 2012). Da mener jeg det er avgjørende å lytte til elevens følelser, synspunkter og meninger i læringsprosessen for å kunne utføre en god jobb. Hovedgrunnen til at jeg velger å fordype meg innenfor dette fagfeltet er for å utvide min kunnskap omkring denne typen problemstillinger da det i dagens skole er et økende antall elever som strever med denne typen vansker. Jeg vil gjerne kunne føle meg skikket til å ta ansvar for denne elevgruppen og på bakgrunn av dette kunne gi dem et forsvarlig og godt opplæringstilbud i skolen, samt være en ressursperson for mine kolleger som eventuelt står overfor utfordringer med å tilrettelegge undervisningen på en god måte for denne gruppen elever.

## **4. TEORIGRUNNLAG**

Her vil jeg begynne med og kort presentere generell teori innen temaområdet, før jeg så knytter mer spesifikk teori innen temaområdet opp mot problemstillingen for denne oppgaven. Velger å gjøre det på denne måten for å gi en naturlig og glidende overgang mellom den generelle og den mer spesifikke teorien. I tillegg til at det vil være enklere og mer tydelig å kunne forstå helheten i oppgaven på bakgrunn av all presentert teori.

### **4.1. Spesifikke lese- og skrivevansker**

Spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi er begreper som ofte blir brukt om hverandre om samme tilstand (Elvemo 2006, Lyster & Frost 2009, Høien & Lundberg 2009, Høien 2012). Dysleksi betyr rett og slett vansker med skrevne ord, og flere forskere mener dette begrepet er det best anvendelige både med tanke på dets korthet og dets klare definisjon av selve ordet (Høien & Lundberg 2009). En definisjon på lese- og skrivevansker lyder som følger: ”vanske med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter som svarer til

gjennomsnittsferdigheter blant jevnaldrende. Tilstanden kan innebære funksjonell analfabetisme. Dysleksi oppfattes gjerne som en undergruppe hvor vanskene er særlig store og vedvarende, og der årsakene er av nevrologisk art” (Bø og Helle 2008:173). For begrepet dysleksi benyttes Gjessings definisjonen fra 1977: ”Med dysleksi menes skriftspråklige vansker som vi ikke med rimelighet kan anta skyldes svikt på det generelt evnemessige, sansemessige eller motoriske området. I de aller fleste tilfeller vil heller ikke emosjonelle problemer kunne være noen primær årsak til vanskene” (Elvemo 2010:14). Ut fra disse definisjonene vises det til en klar sammenheng mellom lese- og skrivevansker og dysleksi, hvor dysleksi har en mer alvorlig karakter og er en vedvarende vanske.

For at dysleksidiagnosen skal kunne bli benyttet i et enkelttilfelle må det her være en klar diskrepans mellom individets intelligensnivå og dets leseferdigheter (Høien & Lundberg 2009). Det vil si at individet evnemessig er intelligent, men likevel strever mye med å tilegne seg gode leseferdigheter. Det har alle forutsetninger for kunne lykkes innen feltet, men gjør det likevel ikke. I følge Asbjørnsen (2002) har diskrepansen mellom intelligensnivå og leseferdigheter ført til en del feiltolkning da det er blitt trodd at elever med diagnosen dysleksi er evnesterke. Dette behøver i utgangspunktet ikke å stemme da dyslektikere evnemessig befinner seg innen hele spekteret av normale evner. Spesifikke lese- og skrivevansker eller dysleksi defineres av forskere i høy grad som hva det ikke er heller enn å forklare hva det dreier seg om. The Orton Dyslexia Society Research Committee utviklet i 1994 en definisjon som tok utgangspunkt i hva dysleksi dreier seg om:

Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifest by variable difficulties with different forms of language, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling (Lyster & Frost 2009:254).

Spesifikke lese- og skrivevansker/ dysleksi gir seg til kjenne på ulike måter. Elever som får denne diagnosen kan ha ulike utfordringer avhengig av hva det er de strever med, men felles for dem alle er at deres vansker skyldes en svikt i det fonologiske systemet (Høien & Lundberg 2009, Elvemo 2010). Shaywitz (2003) sier at:”Dyslexia does not reflect an overall

defect in language, but rather, a localized weakness within a specific component of the language system: the phonological module” (Høien 2012:76). Symptomer på spesifikke lese- og skrivevansker/dysleksi kan være vansker med ordavkoding, deling av ord i stavelser og lyder, og det å kunne binde sammen grafemer, lyder og stavelser til ord. De vil også ha problemer med ordgjenkjenning, selv om et individ har sett ordbildet utallige ganger tidligere har individet fortsatt utfordringer med å kunne kjenne det igjen. Samt store utfordringer når det kommer til rettskriving, det å kunne skrive ordene korrekt. Her vises det til at lydstridige ord og formlike ord og bokstaver er en meget stor utfordring. Denne gruppen elever vil også gjenkjennes ved at de har dårlig leseflyt, men at de har normal lytteforståelse (Høien 2012).

## 4.2. Lesing og skriving

”Å beherske lesekunsten er viktig for å klare seg i dagens samfunn og grunnleggende for alle fag i skolen. Gode leseferdigheter er avgjørende for å kunne tilegne seg annen kunnskap og finne inspirasjon i læring”(Clemet 2005:7). Hva er egentlig lesing? Og hva er skriving? Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for at et individ skal mestre disse funksjonene på en tilfredsstillende måte? I følge Lyster og Frost (2009) er det å lese primært en språkprosess, hvor lesingen i all hovedsak er en bearbeiding av skriftspråklige symboler som gir leseren et meningsinnhold. Lesing er i følge Høien og Lundberg (2009) både avkoding og forståelse. De siste 15-20 årene har lesing og leseferdighet tradisjonelt sett blitt forbundet med evner innen kognitive prosesser (Elvemo 2010). Her har forskning i hovedsak vært konsentrert rundt at lesing er ordgjenkjenning. I 1983 fikk Chall satt fokus på at fonembevissthet er en viktig komponent i tilegnelsen av gode leseferdigheter (Elvemo 2010). ”Fonembevissthet betyr *evne til å skille ut de minste byggesteinene i et språk*” (Elvemo 2010:13). Dette betyr i korte trekk å kunne dele ordbilder opp i lyder, for eksempel ordet MOR som består av de tre lydene M-O-R. Elvemo laget i 1986 en dekkende definisjon av hva lesning er og innebærer:

Lesning er en språklig prosess knyttet til grafiske symboler {visuelle eller taktile (blindeskrift)} hvor hensikten er å tilegne seg forståelse gjennom fleksibel bruk av ulike kognitivt-psykologiske strategier. Valget av fremgangsmåter bestemmes blant annet av tekstens vanskegrad typografisk og dens innholdsmessige, avhengig av formålet med lesningen og det enkelte individs ferdighet i teknisk avkoding (Elvemo 2010:13).

Ved å dele lesing inn i to hovedkomponenter, avkoding og forståelse (Høien og Lundberg 2009), vil man kunne ta for seg leseprosessen på to ulike plan. Avkoding vil si ”det å tolke

eller ”avkle” et kodet symbol eller budskap til dets opprinnelige mening” (Bø & Helle 2008:49) og ”det å forstå tegn, f.eks. kunne lese en tekst og forstå et trafikkskilt” (Bø & Helle 2008:49). I leseprosessen må individet ved avkoding være i stand til å tolke de ulike grafiske symbolene som presenteres, samt kunne sette disse sammen til å representere mening. Neste komponent i lesingen er forståelse som henger tett sammen med avkoding. Etter at avkoding har funnet sted vil forståelse være nødvendig i leseprosessen for at leseren skal kunne oppfatte budskapet som avkodingen har til hensikt å formidle. Her vil et trafikkskilt være et godt eksempel på en illustrasjon av hvordan denne prosessen fungerer. Hvis leseren ser et stoppskilt, men ikke aner hva dette representerer har individet ikke avkodingen på plass. Leserens ser bare et rødt åttekantet skilt med noen symboler i. Kan leseren derimot avkode dette skiltet, men ikke vet hva det betyr kan individet hypotetisk sett bare kjøre av gårde og forårsake en farlig situasjon. Individet har registrert at det står skrevet stopp på skiltet samt skiltets form og farger, men innehar ikke forståelse for dets betydning som vil si at skiltet ikke gir noe meningsinnhold for leseren. Man snakker gjerne om en tredje faktor av betydning ved lesing, nemlig hensikt. Leserens må være i stand til å se hensikten med lesingen, og lære å anvende lesingen til ulike formål (Lyster & Frost 2009).

Skriving knyttes tett opp mot lesing på grunn av at man er avhengig av å kunne avkode symboler og forstå symbolene for å skrive. ”Elevene må utvikle kunnskapen om det symbolsystemet skriftspråket er bygget opp av” (Lyster og Frost 2009:252). Her er det koblingen til talespråket som er elementær i prosessen, da dette knytter skriftspråk og talespråk sammen. Hovedfokus innenfor skriving når det kommer til elever som strever med spesifikke lese- og skrivevansker er rettskriving. Her viser denne gruppen elever at de har store utfordringer. Forskning innen skrivingens psykologi har det vært relativt lite av, det har i skriving hovedsakelig vært forsket innen tematikken rettskriving (Høien & Lundberg 2009). For dyslektikeren vil utfordringene med skriving gi seg til kjenne både i problemer med å formulere seg på en hensiktsmessig og god måte, samt problemer i forhold til rettskriving av både lydrette og lydstridige ord (Statped 2012). Når det kommer til rettskriving hos elever med spesifikke lese- og skrivevansker sier Elvemo (2010) at jo eldre eleven er, jo viktigere er det å kartlegge elevens rettskrivingsvansker. Ferdigheter innen rettskriving som denne typen elever ofte har store utfordringer med er bokstav- og lyd kunnskap der de vanligste feilene finnes innen lyd- og bokstavforveksling, forenklinger, for lydrett skrivemåte, reversaler og overkompensering (Elvemo 2010).

I 1969 utviklet Morton «the dual-route-model» som på norsk kalles toveismodellen. Dette er en kognitiv modell for lesing som beskriver at et individs tilgang til hjernens leksikon kan skje på to ulike måter (Asbjørnsen 2002). Tilgangen til hjernens leksikon er det som gir individet dets forutsetninger for leseforståelse. I følge Asbjørnsen (2002) går toveismodellen ut på at den ene måten å nå inn til hjernens leksikon på er det som kalles den fonologiske strategi og skjer ved at individet gjennom analyse av lydmønstre og lydsammentrekking utvikler en leseforståelse av teksten. Denne strategien er både ressurs- og tidskrevende. Den andre måten kalles den ortografiske strategi og skjer ved direkte forbindelse mellom ordbildet og betydningen av dette. Denne strategien er langt mer effektiv og krever et høyere nivå av automatisert lesing. For elever som ikke har utviklet den ortografiske strategi er de avhengig av å benytte seg av den fonologiske. Ved lengre tekster og fonologisk strategibruk vil leseforståelsen kunne lide, fordi denne strategien krever så mye ressurs- og tidsbruk.

### **4.3. Mestring og relasjonsbygging**

Hva vil det egentlig si å mestre noe? Og hva vil mestring i så tilfelle føre til? ”Forventningen om å mestre («self-efficacy») er en elevs oppfatning av sin personlige kompetanse eller effektivitet når han eller hun stilles overfor en bestemt oppgave” (Manger 2009:295). Dette vil si at eleven på forhånd har en indre oppfatning av hva utfallet av den bestemte oppgaven vil bli. Stilles eleven overfor en type oppgave han eller hun har mestret ved tidligere anledninger vil elevens forventninger til og mestre også denne oppgaven være høy. Har eleven tidligere ikke mestret denne typen oppgaver vil hans eller hennes forventninger være lav i forhold til å føle mestring. Bø og Helle (2008) forklarer mestring som det å få til eller det å lykkes med noe. Skal vi sette dette inn i skolesammenheng og elevperspektivet vil man enkelt og greit kunne si at en elev oppnår mestringsfølelse av å få til eller lykkes med betydningsfulle oppgaver som blir gitt i skolen. Videre defineres mestring som:

...Mestring innebærer det å beherske samfunnets utviklingsoppgaver, dvs. det å ha de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves på de ulike utviklings- og modenhetstrinn i livet. Det innebærer også det å kunne være til nytte, påta seg ansvar, ha kontroll over sitt liv og sin situasjon, kunne vise nestekjærlighet, empati og å kunne møte og mestre motgang (Bø & Helle 2008:193).

Elever vil med troen om gode resultater legge innsats i arbeidet, og på grunnlag av dette velger å gjøre sitt beste. Her er opplevelse av mestring særlig viktig da det gir god selvtillit

(Husum udat.). Ved opplevelse av mestring i skolen vil elevene yte bedre og de blir i tillegg mer sikker på seg selv og sine ferdigheter i form av god selvtillitt. Mestring av utfordringer elevene står overfor i skolehverdagen vil gi dem motivasjon til å arbeide hardere og bedre. Albert Bandura utviklet begrepet «self-efficacy» som i hovedsak omhandler det å utvikle personlig og individuell kompetanse som videre skal bringe individet inn i en tilstand hvor det fungerer som herre i sitt eget liv (Befring 2009). Dette medfører at individet selv har kontroll, og denne kontrollen gir individet en indre trygghet og mening, som igjen styrker selvtilliten. I utviklingen av elevers «self-efficacy» vil det i følge Banduras referert i Befring (2009) kreve at pedagogen gir elevene mestringsopplevelser, legger til rette for at utvikling av gode imitasjonsmodeller skal finne sted, gir tydelig personlig oppmuntring samt legger til rette for og bidrar med å redusere eventuelle stressfaktorer og ubehagelige følelser som elevene måtte ha på en positiv måte. Ved mestring øker motivasjonen og skolearbeidet blir mer givende og lystbetont.

For at elevene skal oppnå et godt læringsutbytte er man avhengig av gode relasjoner (Sevje & Gustafson 2012). Gode relasjoner mellom lærer og elev fører til motivasjon i skolearbeidet, samt at forutsetningene for å utvikle en god selvoppfatning blir bedre (Sevje & Gustafson 2012). Dette betyr mye for elevenes prestasjoner i skolehverdagen, og er viktig for de ulike pedagogene i skolen å være klar over og etterstrebe. Pedagogen må på bakgrunn av dette legge til rette for god relasjonsbygging. I denne prosessen er det viktig å forstå elevene, her vil faktorer som deres interesser, erfaringer og kunnskap spille en viktig rolle i arbeidet med å bygge gode relasjoner (Sevje & Gustafson 2012). Det finnes ingen eksakt oppskrift på god relasjonsbygging da ingen av oss er like. Men en del fellestrekk kan man i følge Sevje og Gustafson (2012) likevel trekke frem som viktige faktorer i arbeidet. Pedagogen må inneha evnen til å se enkelteleven, og herunder kunne skille mellom elevens handlinger og hvem eleven er som person. Man må vise interesse og strebe etter å skape et tillitsforhold til eleven. Det å kunne stole på hverandre er helt elementært for å kunne bygge gode relasjoner da dette skaper både forutsigbarhet og trygghet. Videre er anerkjennelse, konstruktive tilbakemeldinger og formidling av forventninger viktig for eleven. Alle har behov for anerkjennelse og dette er med på å bygge opp eleven på en positiv måte, i tillegg må eventuell kritikk være konstruktiv slik at eleven får forståelse for hvorfor kritikken kommer og hvordan han eller hun kan jobbe med å bedre dette. For pedagogens del er væremåten avgjørende for god relasjonsbygging. Man må være rettferdig og bruke et positivt språk i møte med elevene.

#### 4.4. LK-06 som styringsdokument

Kunnskapsløftet er et resultat av St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som ble behandlet i Stortinget i juni 2004 (Raaum & Alfarnæs 2004). Denne tar for seg hele grunnopplæringen og foreslåtte endringer i dets virke. Den nye reformen ble omfattende og er det vi i dagens grunnopplæring arbeider ut fra, nemlig Kunnskapsløftet. ”Målet med reformen er at det beste i grunnopplæringen i Norge ivaretas og utvikles videre – slik at elever og lærlinger settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer” (Raaum & Alfarnæs 2004). Her er det tatt høyde for den formidable utviklingen som finner sted i samfunnet for tiden, samt det at skolene i større grad berikes med et større etnisk mangfold. ”Reformen besto blant annet av nye prinsipper for nasjonal styring av grunnopplæringen, nytt kvalitetsvurderingssystem, nytt gjennomgående læreplanverk med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter og enkelte endringer i videregående opplæring” (St.Meld. 20 2013:20). Et prinsipp innenfor den nye reformen i LK-06 er at det innen alle fag i skolen skal legges stor vekt på de fem grunnleggende ferdighetene:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne regne
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne bruke digitale verktøy (Raaum & Alfarnæs 2004)

Målet med å integrere de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag gjør at hver enkelt lærer har ansvar for lese- og skriveopplæringen, ikke lengre bare norsklæreren. Alle lærere får gjennom LK-06 ansvar for å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at elevene lærer seg å lese aktuell faglitteratur på en god og hensiktsmessig måte, og som igjen skal gi dem forutsetninger for å utvikle faglig innsikt (UFD, 2005). Også skriving står sentralt her. I tillegg er dette gjort på bakgrunn av at disse ferdighetene skal styrkes blant elevene, samt at målene det skal jobbes mot skal være tydeligere i den nye reformen enn det tidligere har vært (UFD, 2005). Det overordnede målet Kunnskapsløftet representerer er:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (Kunnskapsløftet 2006:3).

Det skolen i realiteten skal bidra med er å forberede elevene på samfunnets utfordringer, hvilke plikter og goder deltakelse i samfunnet medfører og å forberede eleven på å klare seg

selv i dagens samfunn, altså og ”legge grunnlaget for et godt liv, videre utdanning og aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet” (St.Meld. 20 2013:3). LK-06s generelle del tar for seg opplæringens overordnede mål, hva målsetningen med elevenes skolegang er. Der sies det at grunnskoleopplæringen skal bidra til å utvikle det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske (Kunnskapsløftet, 2006).

Bakgrunnen for Kunnskapsløftet er norske elevers ”dårlige” resultater på internasjonale undersøkelser. Resultatene viste at norske elever lå på gjennomsnittet i OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), mens i forhold til sammenlignbare land gjorde deres elever det betydelig bedre enn de norske (St.Meld. 20 2013:19). Dette la grunnlag for utredninger av gjeldende skolereform hvor forslag om forbedringer ble fremstilt, og grunnlaget for Kunnskapsløftet dannet. Når det kommer til nasjonal styring av grunnopplæringen bygger Kunnskapsløftet på fem grunnprinsipper: ”klare nasjonale mål for opplæringen, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat. Styringsprinsippene la vekt på en tydeligere styring etter mål og resultater” (St.Meld. 20 2013:20). Dette gir større rom for lokale tilpasninger og arbeidsmåter, så lenge målene er tilfredsstillende. Videre i Kunnskapsløftet finner man innen læreplanverket egne læreplaner til de ulike fagene. Disse er utformet med den hensikt å videreformidle hva som er forventet at elevene skal oppnå av kompetanse innen det spesifikke faget og til hvilket trinn.”Læreplanene forutsetter at konkretiseringen av innhold og arbeidsmåter skjer lokalt, og valg av arbeidsmetoder og læringsmateriell er i større grad enn tidligere opp til lærerens faglige vurderinger og profesjonelle skjønn” (St.Meld. 20 2013:21). Her er forventningene til elevenes prestasjoner etter alderstrinn nedfelt, noe som øker presset på den enkelte elev til å kunne mestre de ulike kompetansemålene. Dette vurderes igjen både av lærer og videre nasjonalt med for eksempel nasjonale prøver. Har eleven den forventede kompetansen eller ikke? Og blir ut fra ervervet kunnskap rangert på en mestringskala med mestringsnivå 1-3/1-5 (lav-høy). Disse prøvene er med på å øke presset til prestasjoner blant elevene, da ingen i realiteten vil oppnå mestringsnivå 1. Og for mange vil dette kanskje føles som et nederlag, og bidra til at motivasjonen daler i takt med de dokumentert dårlige resultatene.



## **5. UTVALG OG METODE FOR FELTUNDERSØKELSEN/DATAINNSAMLINGEN**

I dette kapittelet vil jeg kort presentere utvalget og hvilke metoder jeg har benyttet meg av i arbeidet med å samle inn data og bakgrunnsstoff til anvendelse i denne oppgaven.

### **5.1. Utvalg**

For å kunne få en god oversikt og et godt grunnlag for videre arbeid med min problemstilling opp mot den enkelte eleven valgte jeg å benytte meg av Bendik selv som informant, hans foresatte, lærere som har/ har hatt eleven og hans saksbehandler i PPT.

### **5.2. Datainnsamlingsmetode**

I denne delen av oppgaven har jeg benyttet meg av en hel rekke ulike metoder. Jeg har fokusert på kvalitativ metode i dette arbeidet da jeg har vært interessert i å få en dypere innsikt og forståelse for en enkeltelevs utfordringer og hvordan disse arter seg. I tillegg har nærhet og fleksibilitet i dette arbeidet vært viktige faktorer. Hovedfokus hos meg har i denne fasen av oppgaven vært å benytte meg av eleven selv som informant både gjennom elevsamtaler og annen uformell kommunikasjon vi har hatt i skolehverdagen, samt egne observasjoner jeg har gjort i klasserommet helt siden vi startet skoleåret i fjor høst. Til å begynne med var observasjonene ganske generelle, for så å gå over i mer systematiske observasjoner etter hvert som skoleåret gikk og elevens problemområder har kommet til syne. Hovedfokus i observasjonene mine har primært vært rettet mot elevens leseflyt, lese- og begrepsforståelse og hans skriftspråk. Interessen min har automatisk falt på hovedfagene norsk og engelsk, da disse er meget viktige fag gjennom hele grunnskoleopplæringen og blir vanskelig å holde følge i opp gjennom klassetrinnene hvis man faller av på grunn av at utfordringene blir for store og uoverkommelige tidlig i skoleløpet.

Videre i arbeidet med å samle inn data har jeg benyttet meg av samtaler med foresatte, utviklingssamtaler, andre læreres oppfatning og observasjoner av eleven både i klasserom og friminutt, og PPT. I forhold til foresatte har jeg både benyttet meg av helt åpne intervju i forbindelse med denne oppgaven og semistrukturerte intervju i forbindelse med utviklingssamtaler der vi har hatt et i høstsemesteret og et i vårsemesteret. De semistrukturerte

intervjuene har vært styrt av meg der jeg både har formidlet mitt syn på eleven og hans utfordringer knyttet til de ulike fagene og sosial kompetanse, samt fått foresattes syn på eleven sett i sammenheng med skolesituasjonen og hans utfordringer både faglig og sosialt sett. Her har samme metode blitt anvendt overfor eleven også, både i utviklingssamtalene og elevsamtalene. Når det gjelder andre lærere har jeg samlet inn deres synspunkter og observasjoner av eleven, samt fått innblikk i deres erfaringer når det kommer til problematikken rundt eleven og hans utfordringer. PPT har bidratt med informasjonsutveksling om elevens tid i deres system i form av møter vi har hatt mellom kontaktlærer, foresatte og PPT. Her har møtene vært styrt av PPT og foreldre har også i dette forum fått uttrykt sine synspunkt og bekymringer rundt deres sønn og hans utfordringer. I tillegg har jeg benyttet meg av helt åpne intervju med PPT i situasjoner der jeg har følt at deres kompetanse har vært nødvendig å hente inn for rådføring.

Dokumentanalysemateriell lagt til grunn for arbeidet med denne oppgaven er resultatene eleven har hatt på normerte prøver klassen har hatt gjennom skoleåret, som nasjonale prøver og Carlsten-testen, og andre prøver/tester tilpasset ut fra fagstoff elevene har gjennomgått. I tillegg har jeg lagt til grunn PPTs utredning av eleven med testene LOGOS og WASI. Her har disse blitt grundig lest. Har selv gjennomført Arbeidsprøven på eleven for å kartlegge konkret hvor hans største utfordringer lå, og for å danne meg et bilde av hvordan jeg på best mulig måte kunne legge opp undervisningen på en hensiktsmessig og strategisk måte. For å utvikle hans svake sider på en fornuftig og god måte gjennom å tilrettelegge undervisningen slik at eleven føler mestring og opprettholder et godt selvbilde. Samt det å bygge videre på hans sterke sider i arbeidet med å forbedre hans selvbilde og mestringsfølelse. Dette for selv å kunne få se hans utfordringer direkte og hvordan dette påvirker hans måte og både tenke, løse og resonere seg frem til svar på oppgaver. Dette har vært meget nyttig for meg, da det i denne situasjonen har vært mye enklere både å kartlegge hans egne tanker og meninger om hva som er vanskelig og hvorfor, samt få det konkretisert og visualisert.

## **6. RESULTATER AV UNDERSØKELSEN OG DRØFTING/ANALYSE AV RESULTATENE**

Dette kapittelet inneholder resultatene fra datainnsamlingen jeg har foretatt både i forhold til observasjoner som er gjort, intervju med elev, foresatte og PPT og dokumentanalysematerialet som er blitt lest og gjennomgått. Etter gjennomgang av resultatene vil dette drøftes opp mot

teoridelen av oppgaven og om nødvendig tilleggsteori som jeg finner relevant å belyse i forhold til mine funn.

## 6.1. Resultater

Ved gjennomgang av observasjoner som er gjennomført i forhold til Bendik viser disse at eleven til tider kan ha oppmerksomhetsutfordringer og være noe ukonsentrert. Observasjonene jeg har lagt til grunn har pågått i perioden august 2012 til mars 2013, og i forhold til konsentrasjon/ oppmerksomhet har dette gradvis bedret seg utover i observasjonsperioden. Utfordringene er der fremdeles, men ikke i like stor grad nå som tidligere. Når det kommer til elevens leseflyt er denne dårlig. Han veksler på å lese helord, stavelser og det å lydere lyd for lyd gjennom tekster. Lesingen har i tillegg vært preget av en del gjetting, der han har lest første stavelse for så å gjette seg til hvilket ord som står skrevet. Ved lesing av kjent tekst har leseflyten vært mye bedre, men allikevel ikke tilfredsstillende. Han veksler til dels også her, men betydelig mindre enn ved ukjent tekst. Elevens leseforståelse er svært lav. Han bruker så mye energi på selve avkodingen at forståelsen lider under dette. Ved lytting derimot er hans forståelse fullt på høyde med de øvrige elevene. Hans begrepsforståelse er god, men jeg har i blant opplevd at han ikke klarer å forklare seg på en hensiktsmessig god måte. Han finner ikke alltid de rette ordene. Skal jeg så ta for meg skriftspråket til eleven har han innen dette området store utfordringer. Han skriver sakte, men er nøye med å skrive ordentlig. Dette er positivt. Skrivningen består av mange rettskrivingsfeil, og er preget av for lydrett skrivemåte. Bendik skriver en god del av ordene slik vi uttaler dem. Han veksler til tider formlike og lydlike bokstaver som b/d, g/k, o/å og t/d og har store problemer med dobbel konsonant og konsonantopphopninger. Eleven har PC som hjelpemiddel i skrivningen, men selv ved hjelp av skriveprogram hvor det kommer rød strek under ord som blir skrevet feil er eleven i påfallende stor grad ikke i stand til å identifisere feilene selv. I engelsk har eleven svært store utfordringer, både når det kommer til skriving og lesing. Ukjent tekst på engelsk er som gresk for Bendik, han skjønner svært lite og i mange tilfeller ingenting av det som står skrevet. Ved kjent tekst er det bedre, men også her strever han. Eleven skriver de engelske ordene påfallende lydrett, for eksempel blir «take» til «teik», «drive» blir «draiv» og «weather» blir «veder».

Ved sammenfatting av informasjon samlet sammen til denne oppgaven gjennom intervju og samtaler er følgende av betydelig relevans. Eleven fikk allerede i barnehagen litt pedagogisk

hjelp i forbindelse med å lære å prate. Han har helt fra skolestart hatt utfordringer når det kommer til språket, både skriving og lesing. Han lærte sent å lese og hadde utfordringer i forbindelse med bokstavinnlæring også. Eleven har gjennomgående hatt utfordringer med lesingen og han forstår lite engelsk. Har litt dårlig konsentrasjon og lekser tar tid, dette har bedret seg noe den senere tid. Han trives godt på skolen, har kamerater og leker med alle. Han liker godt matematikk og kroppsøving og er en fysisk flink elev, men noe klossete. Eleven bruker briller, men jeg har ikke sett noe til dem inneværende skoleår. Han har oppnådd svake resultater på flere ulike kartleggingsprøver gjennomført i skolen, og ligger under bekymringsgrensen. Eleven har hatt en positiv utvikling generelt sett utover i 5. klasse. Han er blitt mer konsentrert, flinkere til å ta ansvar og jobber bedre med oppgaveløsning i timene. Han er blitt mer moden. De dårlige leseferdighetene er eleven selv klar over og bevisst på, men de hindrer han ikke i å ville lese høyt i klassen. Han formidler selv at han vil ha hjelp til å overkomme sine utfordringer og setter pris på sine lesetreningstimer ute av klassen.

Ved gjennomgang av dokumentanalyse materialet lagt til grunn er mine funn som følger. Eleven har fra utredning gjennom PPT fått konstatert diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker. PPT har gjennomført testene LOGOS, som har grunnlag i senere tids leseforskning og er en PC-basert diagnostisk test (Høien 2012), og WASI (Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence), som er en kognitiv evnetest. På WASI testen skårer eleven innenfor normalområdet på hele testen, men i nedre del. Han skårer lavt på verbaldelen når det kommer til ord- og begrepsforklaring samt det å skulle se sammenhengen i ulike typer ord. Eleven vet hva ordet betyr, men har vansker med å forklare innholdet i ordet på en god måte. Han viser også vansker med å knytte overbegreper til ulike typer ord. Dette indikerer dårlige forutsetninger for begrepsforståelse. Når det kommer til oppgaver som måler hans evne til å organisere og sette sammen små deler til større helheter skårer han godt over eget gjennomsnitt og opp mot aldersadekvat gjennomsnitt. Testen viser som helhet et stort sprik mellom den delen som måler språklige evner og den delen som måler evne til praktisk tenkning. LOGOS testen viser at eleven skårer svært lavt på leseflyt, samt at han har store vansker med leseforståelsen. Han skårer imidlertid meget høyt på lytteforståelsen, noe som indikerer et godt utviklet begrepsapparat. Han har god visuell oppmerksomhet og god fonologisk bevissthet. Testen indikerer videre at elevens ordavkodning ikke er automatisert og at den ortografiske strategien ikke fungerer tilfredsstillende. Han har i tillegg dårlige ferdigheter i fonologisk lesing. Deltest 5 som omhandlet ortografisk lesing hadde eleven ingen mulighet for å gjennomføre og den ble avbrutt etter noen forsøk. Han har meget god

bokstavkunnskap og er god på fonemanalyse, men viser vansker med fonemsyntesen og fonetisk korttidsminne. I rapporten fra PPT gjentas det ved flere anledninger at eleven bruker lang tid på å utføre oppgavene.

## **6.2. Drøfting/analyse av resultatene**

Ved sammenfatting av resultatene som kom frem gjennom min undersøkelse sett i sammenheng med aktuell teori vil jeg trekke frem flere utfordringer. Gjennom kartleggingen av elevens sterke og svake sider viser disse til at han ut fra sin alder ligger etter i aldersadekvat sammenheng når det kommer til både lesing og skriving. På grunn av utfordringene innen dette feltet medfører vanskene at eleven har utfordringer i de fleste skolefag hvor ferdigheter innen lesing og skriving kreves. Ut fra utredning gjennomført av PPT viser disse at eleven evnemessig sett ligger innen normalområdet, om enn i nedre del. Her pekes det på at eleven har dårlige forutsetninger for begrepsforståelse og at diskrepansen mellom språklige evner og praktisk tenkning er stor. I følge Asbjørnsen (2002) finnes det innen forskning rimelig god dokumentasjon på avvikende mønster når det kommer til generelle kognitive evner blant de som defineres som lesesvake.

Språklig sett har han store vansker. Han har svært dårlig leseflyt og viser store utfordringer når det kommer til innholdsforståelse. Derimot har han meget god lytteforståelse. Setter man dette i sammenheng med relevant teori viser disse resultatene at eleven på tross av sine store utfordringer med selve lesingen allikevel kan inneha en god lytteforståelse. Dette indikerer at begrepsforståelsen samt de kognitive ferdighetene som må ligge til grunn for god lese- og lytteforståelse er til stede (Høien 2012). Eleven har et godt utviklet begrepsapparat. Den dårlige leseflyten til eleven gjenspeiler bildet på en dyslektikers leseflyt. De har ofte behov for å bruke tid på å lese en tekst noe som ofte skyldes en ikke automatisert ordavkodning (Høien 2012). Eleven benytter seg av den fonologiske strategi både ved lesing og skriving fordi han ikke har utviklet den ortografiske (Asbjørnsen 2002). Dette resulterer igjen i store utfordringer i forbindelse med leseforståelsen, da mye av de kognitive ressursene iboende eleven blir benyttet i avkodingsarbeidet heller enn på leseforståelse (Asbjørnsen 2002, Høien 2012). Og store vansker med rettskrivingen da ordavkodningen ikke er automatisert (Elvemo 2010).

Videre viser resultatene at elevens ortografiske strategi ikke fungerer på en tilfredsstillende måte. Eleven anvender seg ikke av denne strategien i det hele tatt. I tillegg har han dårlige

ferdigheter i fonologisk lesing. Dette satt i sammenheng med Mortons toveismodell viser at eleven ikke har utviklet den ortografiske strategien, samt at hans fonologiske strategi fungerer dårlig (Asbjørnsen 2002). Eleven viser imidlertid at han har god visuell oppmerksomhet som gjenspeiler seg i den gode utføringen av WASI testens praktiske del, og god fonologisk bevissthet. At han har god fonologisk bevissthet vil si at han har evnen til å benytte seg av talelydene på en korrekt måte i språklig sammenheng (Elvemo 2010). Han innehar i tillegg god bokstavkunnskap og gode ferdigheter innen fonemanalyse, som vil si staving av ord og å lytte ut enkeltlyder av ord. Han viser derimot vansker innen fonemsyntesen og fonetisk korttidsminne. Fonemsyntesen indikerer ferdigheter i å binde sammen språklyder til ord og gode ferdigheter innen dette feltet er helt avgjørende for å kunne utvikle en effektiv fonologisk avkodningsstrategi (Høien 2012). I følge National Reading Panel har elever med dysleksi store vansker med å mestre denne ferdigheten (Høien 2012). I forhold til fonemsyntesen spiller også det fonologiske korttidsminnet inn og vanskeliggjør prosessen hvis ikke minnet fungerer godt. Eleven viser tydelige vansker med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter som svarer til aldersadekvat nivå jf Bø og Helles (2008) definisjon på lese- og skrivevansker.

Andre faktorer som er avgjørende i det videre arbeidet i forhold til eleven er hans vansker med konsentrasjon, tross bedring utover i skoleåret er det fortsatt en del å jobbe med her. Samt hans positive holdning til skolen og skolearbeid generelt sett. Selv med sine utfordringer innen lesing melder han seg gjerne frivillig til høytlesing, og dette må tas vare på. Han uttrykker selv ønske om hjelp med vanskene og er flink til å avgrense hjelpen til å gjelde spesifikke problemer. Han er i tillegg flink til å ta tak i problemene selv og jobbe seg frem mot en løsning, om enn med noe hjelp. Jeg finner det bekymringsverdig at eleven selv ikke er i stand til å se feil i ord når han benytter seg av PC med rettskrivingsprogram. Skrivningen er preget av lydrett skrivemåte, lyd- og bokstavforvekslinger og store problemer med dobbel konsonant og konsonantopphopninger. Dette skyldes elevens dårlige ferdigheter i bruk av den fonologiske strategien, samt hans fraværende ortografiske strategi (Høien 2012, Elvemo 2010).

## **7. UTVIKLINGSTILTAK**

Utviklingstiltakene jeg har valgt å sette fokus på i denne oppgaven er basert på drøftingen og analysen av resultatet jeg kom frem til av undersøkelsen satt i sammenheng med relevant teori innen denne problematikken.

### **7.1. Tiltak (delmål, metoder, opplæringstiltak, arbeidsmåter etc.)**

Velger her å spesifikt ta for meg hvert enkelt delmål i forhold til eleven og hans utfordringer for så å beskrive relevante tiltak i forhold til det enkelte delmålet. Jeg har hatt stor fokus på at det er viktig å ikke overøse eleven med alt for mange tiltak på en gang da dette vil kunne fungere mot sin hensikt. Derfor har jeg satt opp relevante tiltak, for så å beskrive hva det vil være hensiktsmessig å fortsette med etter hvert som eleven viser progresjon. Har i tillegg lagt til grunn at det allerede er opprettet et godt samarbeid mellom skole og hjem da eleven mottar spesialpedagogisk hjelp i skolen, og av den grunn velger jeg og ikke ta dette med som eget tiltak da det allerede foreligger som elementært fundament i elevens opplæring.

#### **7.1.1. Fonologisk avkodingsstrategi**

Første delmål jeg velger å sette fokus på er å utvikle en effektiv fonologisk avkodingsstrategi hos eleven. Ifølge Byrne (1998) referert i Tønnessen m.fl. (2008) er kunnskaper innen grafem-fonem-omkodning og mestring av synteseprosessen viktige forutsetninger for å kunne mestre den fonologiske avkodingen. Gjennom tester foretatt viste disse at denne strategien hos eleven ikke fungerer på en tilfredsstillende måte. Her er fonemsyntesen og det fonologiske korttidsminnet viktige faktorer som må mestres for at den fonologiske strategien skal kunne fungere effektivt (Høien 2012). Fonemsyntesen går ut på å binde sammen språklyder til ord, og med bakgrunn i at eleven har god bokstavkunnskap har man et godt grunnlag for å kunne jobbe effektivt med fonemsyntesen. Det fonologiske korttidsminnet spiller en viktig faktor i denne prosessen, og det er viktig med trening innen dette feltet parallelt med fonemsyntesen. Da dårlig fonologisk korttidsminne ofte er en utfordring for elever med dysleksi (Høien 2012, Tønnessen m.fl. 2008) er det viktig å legge til rette opplæringstiltakene på en hensiktsmessig og forsvarlig måte som vil gagne eleven best mulig. Ved avkoding av korte ord vil lydbinding på enkelt fonemnivå foretrekkes, for så å utvide med KV-forbindelser, klusiler og komplekse konsonantopphopninger etter hvert som eleven mestrer og lærer seg å kjenne gangen i denne

måten å jobbe på. Når det kommer til lange ord vil det være en ide å jobbe på stavellesnivå i forhold til det å binde sammen enhetene til ord, da det ikke stiller like store krav til korttidsminnet når det kommer til avkoding av lange ord. I dette arbeidet er det også viktig å jobbe ut fra elevens ståsted. Ordene og tekstene eleven blir presentert for gjennom denne metoden bør ligge innenfor elevens vokabular slik at synteseprosessen kan bli understøttet av både semantiske og fonologiske holdepunkter.

### **7.1.2. Repetert lesing**

Eleven har som følge av sine utfordringer innen lesing og skriving dårlig leseflyt og dårlig leseforståelse. Neste delmål eleven skal jobbe frem mot er bedring av dette. Her vil repetert lesing være en effektiv metode. I følge forskning som er gjort innen området viser denne metoden seg å være den eneste kjente som konsekvent forbedrer barns leseflyt (Klinkenberg 2012). Elever med lesevansker strever med å utvikle et ortografisk leksikon og har gjennom repetert lesing en mulighet til å videreutvikle dette leksikonet på en alternativ måte (Klinkenberg 2012). Repetert lesing vil i hovedsak si å lese samme tekst flere ganger. Ved å benytte seg av denne typen lesing på elever som strever med lesingen, vil lavfrekvente begreper bli gjentatt så mange ganger at de forhåpentligvis vil feste seg i elevens ortografiske leksikon. Ved denne typen lesemetode vil motiverende faktorer være å se sin egen fremgang i lesingen fra gang til gang, både med tanke på leseflyt, forståelse og tidsbruk. I forhold til elevens utfordringer med engelskfaget vil denne metoden være svært nyttig. Da vil bok-bånd-metoden være et godt alternativ. Dette fordi det engelske språket er meget lydstridig og da ofte kan være en ekstra stor utfordring. Her lytter eleven til en tekst som blir opplest på bånd, mens han selv følger teksten med øynene. Eleven kan så lese teksten sammen med båndet eller gjenlese tekstbit for tekstbit avhengig av tekstens lengde. Dette kan foregå både høyt og stille alt etter hva man finner mest hensiktsmessig.

I forhold til leseforståelse vil utvikling av elevens lesestrategier være avgjørende. Jo mer bevisst eleven er på hvilke lesestrategi han benytter seg av til de ulike lesetekstene jo mer effektiv vil hans leseforståelse være. Her vil hans evne til å ta i bruk bakgrunnskunnskap også spille en viktig rolle. Etter hvert som eleven får effektivisert sin fonologiske og ortografiske lesing vil også mer av hans kognitive ferdigheter bli frigjort i selve leseprosessen, og kan benyttes i arbeidet med forståelsen av teksten. Denne typen tiltak er tiltak som vil gagne alle elever, og er viktig at alle pedagoger er bevisst på i sin undervisning. Med tanke på at flere



elever enn Bendik vil tjene på utvikling og bevisstgjøring av effektive lesestrategier er dette noe som bør jobbes med i hele klassen og i alle teoretiske fag. En fordel med å dra tiltak inn i klasserommet er at eleven vil oppleve større tilhørighet til klassen og vokse på å kunne oppleve mestring i klasseromssituasjonen også. I Jan Erik Klinkenbergs bok *Å bedre barns leseflyt* finnes 27 ulike varianter av repetert lesing og jeg anser denne som et godt hjelpemiddel til å kunne variere undervisningsopplegget rundt repetert lesing. Variasjon er viktig for både lærelyst og motivasjon.

### **7.1.3. Rettskriving**

Første delmål innenfor skrivingen til eleven er å bevisstgjøre han på ords oppbygging og skrivemåte. I forbindelse med å effektivisere elevens fonologiske avkodingsstrategi er eleven både innom lydsammenbinding og stavelsessammenbinding. Her vil en videreføring av dette arbeidet over på det skriftlige være av stor betydning. Etter hvert som eleven lærer seg å binde sammen stavelser til større ord vil det være hensiktsmessig å benytte seg av en slik tankegang og strategi i skrivingen av ordene også. I arbeidet med å lære eleven om ordenes oppbygging vil det være hensiktsmessig å visualisere dette da dette er en av hans sterke sider.

Ordoppbygging inneholder gjerne mange ukjente og fremmede begreper, og desto viktigere vil en visualisering være for at eleven skal kunne lære dette. Her er det viktig å fokusere på at ordene er bygget opp av et rotmorfem som i tillegg gjerne består av avledningsmorfemer eller endingsmorfemer. Her kommer setningens oppbygging også inn som et viktig element. Hva består denne av og hvordan bygger man den opp i forhold til form, innhold og mening? Her vil språkets syntaks, semantikk og pragmatikk være avgjørende å ta for seg. Dette må gjøres på en måte som er tilpasset elevens forutsetninger og på en slik måte at det for eleven gir mening.

Programmet Ordtrener utviklet av Pål Lennart Horne vil være et godt tiltak i forhold til Bendik og hans utfordringer med rettskrivingen. Dette programmet finnes på internett med en rekke rettskrivingsøvelser som er tilpasset elever primært på 5. til 7. trinn. I følge Hornes (2011) erfaring vil systematisk trening på rettskrivingsregler hjelpe elever med lese- og skrivevansker til og både skrive og lese bedre. I tillegg sier han at rettskriving utvider leseforståelsen (Horne 2011). Ordtrenerprogrammet som finnes på internett har støtte både visuelt og auditivt, noe som er viktig for denne gruppen elever. I tillegg til nett-oppgavene finnes det oppgaver pedagogen kan skrive ut og benytte. Dette tiltaket er med tanke på Bendik

og klassens alder fullt mulig å anvende i klasserommet. Kunnskapsløftet sier: ”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at eleven skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre sine mål”. Her vil tilhørighet og inkludering være viktige faktorer for å gjennomføre dette opplegget på klassen som fellesskap.

#### **7.1.4. Empowerment**

Bendik er vel vitende sine utfordringer i forhold til lesing og skriving, og tar imot hjelp med positivitet og glede. Dette er viktig å opprettholde og er derfor neste delmål. Å benytte empowerment- prinsippet i en tilrettelagt lærings situasjon vil i dette tilfellet være et godt utgangspunkt for å opprettholde og øke Bendiks selvfølelse og positivitet i skolehverdagen. ”Empowerment i skolen innebærer å hjelpe elevene med å bevege seg fra å tenke på noe som en umulig drøm til å se det som en mulig virkelighet” (Brenna 2004:87). Å bevisstgjøre eleven på sine skjulte ferdigheter og å gjøre vedkommende i stand til å bruke dem slik at han føler stolthet, verdighet og mestring er viktig. Målsettingen bør være å fokusere på de sterke sidene og framheve disse, og å jobbe ut fra dette ståsted for å styrke barnets selvbylde og ferdigheter gjennom opplevelse av mestring. Dette er en metode som er fullt anvendelig på hele klassen og gjør den meget god da den er med på å skape inkludering og fellesskap.

I en klasse som er kjennetegnet av empowerment, fokuserer læreren på å utvikle mestringsevnen hos elevene, samtidig som det ikke skapes skiller mellom elevene.

Læreren passer også på ikke å lære elevene å skille mellom hverandre på en måte som skaper avstand (Brenna 2004:87).

## **8. VURDERING AV TILTAK**

Jeg skal under dette kapittelet oppsummere og vurdere de tiltak jeg finner relevant og nødvendig å sette i gang i forhold til Bendiks utfordringer. Her vil jeg først og fremst belyse de delmål eleven har behov for veiledning og ekstra støtte i gjennom argumenter som vil vise til de aktuelle tiltakene og hvilken effekt dette vil ha på elevens læringsutbytte og mestring i skolehverdagen.

Eleven trenger å effektivisere sin fonologiske avkodingsstrategi, for og etter hvert lære seg den ortografiske lesestrategien. Forutsetninger for å lykkes innen dette området er å mestre synteseprosessen og gramfem-fonem-omkodning (Tønnessen m.fl 2008). Grafem-fonem-omkodning er eleven sterk på, men strever noe med synteseprosessen. Her vil det være svært hensiktsmessig å lære eleven om ordenes oppbygging og struktur samt å bygge videre på elementer i leseprosessen eleven allerede mestrer. Hvorfor skriver vi ordet «misfornøyd» slik vi gjør det? Og hva betyr det egentlig? Hvilke bestanddeler består ordet egentlig av? Og hvorfor deler vi det gjerne opp i stavelser ”MIS-FOR-NØYD”? En annen viktig faktor når det kommer til lesing av lange ord er kravene dette stiller til korttidsminnet. Her strever eleven en del, og det vil av den grunn være relevant å bygge opp hans kunnskap om de lange ordene med utgangspunkt i stavelser da dette stiller mindre krav til minnet. Da bestanddeler/stavelser allerede er en viktig del av ordets oppbygging vil det i tillegg være naturlig at man velger denne veien å gå. I forhold til lesingen vil den være mer overkommelig og enklere for eleven med tanke på at stavelser, morfemer, endelser og avledinger allerede er kjent. At eleven skal kunne oppnå en effektiv fonologisk avkodingsstrategi er ikke gitt, og det kan om nødvendig være mulig opplæringen må fokusere på den ortografiske strategien med at eleven automatiserer stavelser, endinger, ordstammer etc. Evaluering av påbegynte tiltak er viktig underveis for å kunne se effekt og læringsutbytte av disse over tid og om nødvendig endres ut fra elevens behov og progresjon.

Inn under samme tema kan man også trekke inn rettskrivingen som delmål da eleven også her har store utfordringer. Å lære seg om ordenes oppbygging, lydsammenbinding og stavelsessammenbinding i forhold til lesing vil dette kunne videreføres til skriftspråket og gi en glidende og god sammenbinding mellom skriving og lesing. Her vil i tillegg eleven ha nytte av visualisering da dette er en av hans sterke sider. Å benytte seg av hans sterke sider for å bygge opp hans svake sider er en god vei å gå, da eleven ved hjelp av disse sidene er trygg og sikker. Dette er viktig å videreføre til de elementene han strever med, da mestring både øker motivasjonen og gir selvtillitt (Husum, udat). Horne (2011) sin utvikling av programmet Ordtrener er også et godt supplement på tiltaksmetode i arbeidet med elevens rettskriving. Med tanke på elevenes alder vil dette være et tiltak hele klassen har utbytte av å gjennomføre da rettskriving er et stort fokusområde for alle elever i denne alderen. Fordelen med å gjennomføre slike tiltak i hel klasse og ikke som spesialundervisning er opprettholdelsen av klassetilhørighet og inkludering noe som er viktig for elevene og som alle pedagoger bør etterstrebe og få til. Eleven vil i denne situasjonen heller ikke føle seg som den eneste som har

disse utfordringene siden det tas med alle elevene, og kan av den grunn på en positiv måte se at han ikke er den eneste som har utfordringer. Selv om dette tas med hel klasse i fellesskap mener jeg det er viktig å bevisstgjøre Bendik spesielt på hans rolle og utbytte av denne undervisningsformen og hvilken hensikt den vil kunne ha for hans skriftlige ferdigheter. En forlengelse av denne undervisningen utenfor klasserommet vil være gunstig. Når det så kommer til empowerment som prinsipp mener jeg dette er en meget god metode å anvende i arbeidet med eleven. Han er en meget positiv og blid gutt som gjør så godt han kan, og dette må legges vekt på å opprettholde da læring og motivasjon blir enklere og eleven selv tjener på da han er mer mottakelig for hjelp.

Et annet viktig delmål å jobbe med er å bedre elevens leseflyt og leseforståelse. Repetert lesing er en god metode å anvende i dette tilfellet. Det som er viktig å holde fokus på i arbeidet med repetert lesing er at tekstene eleven skal jobbe med er tilpasset hans kunnskaper og forutsetninger. Og at undervisningen blir tilrettelagt på en slik måte at eleven selv ser utbytte og fremgang i å arbeide med denne metoden. Stuestøl (2010) peker i sin artikkel på at det er viktig å fremheve elevens sterke sider og rose dem for disse, men samtidig vise forståelse for deres utfordringer og at det på tross av deres gode innsats fortsatt er vanskelig. Motivasjon er innen denne metoden viktig, og man må etterstrebe og finne tekster som gir eleven motivasjon til å lese, også på egenhånd. ”Skal elevene bli flinke lesere, må de lese” (Stuestøl 2010:18).

## **9. AVSLUTNING**

Problemstillingen for bacheloroppgaven var: Hvordan kan jeg som spesialpedagog hjelpe Bendik, som har diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker, til å mestre de stadig økende kravene til prestasjoner med LK-06 som styringsdokument? Ut fra de tiltak og delmål jeg har funnet relevant og viktig for Bendik å fokusere på i hans videre arbeid med sine utfordringer mener jeg dette er en god og gjennomført sammensetning. Målene er brutt ned til å være overkommelige, fokus er satt på og ikke bære over for mye på en gang, og metodene flyter på en god måte sammen og gir helhet og sammenheng i både undervisningen og mellom lesing og skriving. Dette er elementer i opplæringen som er viktig å holde fokus på da eleven har behov for å se sammenhenger og nytte av de ulike elementene på samme tid. Jeg føler at jeg har fått svar på problemstillingen når det gjelder hvordan jeg kan hjelpe eleven i første

omgang. Så vil progresjon og forutsetninger spille en viktig rolle for det arbeidet som skal videreføres og videreutvikles etter at disse delmålene er oppnådd.

Mitt overordnede mål var å bedre elevens læringsforutsetninger og motivasjon. Han går i 5. klasse og læringstrykket er begynt å øke betraktelig, samt stille store krav til lese og skriveferdigheter. Det er da viktig at tiltakene nå kommer inn for fullt slik at eleven ikke seiler akterut på grunn av sine utfordringer, og at hans læringsforutsetninger styrkes til å kunne takle de stadige økende kravene til prestasjoner med LK-06. Delmål jeg hadde var å lære meg å kjenne denne elevgruppen og deres opplevelse av å ha en slik vanske i skolen. Her er jeg kommet langt på vei gjennom arbeidet med Bendik og lesing av ulik litteratur om temaet, men vil fortsatt si at jeg har et stykke å gå da denne elevgruppen kan ha mange ulike nyanser. Vil likevel si at elevene deler en del fellestrekk som jeg føler jeg har fått økt kunnskap i og som gir meg større trygghet til å kunne møte andre elever i liknende situasjoner. En god relasjon mellom elev og pedagog har også vært et delmål jeg har hatt fokus på, og her har jeg sett hvilken effekt dette har på både meg som spesialpedagog og eleven, samt vår evne til å samarbeide på en god og fortrolig måte. En god relasjon er en absolutt forutsetning for et godt, lærerikt og motiverende samarbeid og øker forutsetningene for læring betraktelig.

Mitt siste delmål var å utvide min kunnskap omkring denne typen problemstillinger og det har jeg oppnådd. Jeg har lært en hel del om lese- og skrivevansker, både av mild og alvorlig grad. Jeg har lært hvordan jeg kan ta tak i dette både i tilfeller der jeg mistenker denne typen vansker samt i tilfeller som med Bendik, hvor pekepinn på tiltak er klare, men ikke ferdig utarbeidet. All faglitteratur jeg har lest har ikke festet seg i kunnskap, men jeg vet hvor jeg finner det som eventuelt trengs og det er av den grunn enklere for meg å kunne justere tiltak individuelt ut fra ulike elevers spesifikke behov. Jeg føler nå en tilfredsstillende kompetanse innen problematikken og gleder meg til å kunne få jobbe mye med dette, samt kunne få lov til å være en ressursperson for kolleger som har behov for veiledning i denne typen arbeid. Av nye spørsmål som dukket opp i løpet av dette arbeidet vil jeg trekke frem elevens utfordringer i forhold til engelskfaget og hvordan jeg her kan tilrettelegge godt for eleven. Her har jeg behov for et dypdykk i teori og mer kunnskap. I tillegg vil en utvidelse av det allerede påbegynte arbeidet med Bendik være nødvendig for å sikre en god opplæring og utvikling på sikt. Her vil relevant teori være viktig å studere videre for å tilrettelegge det videre løpet med tanke på å øke elevens kompetanse og forutsetninger for læring.

## LITTERATUR

- Asbjørnsen, A. (2002). Dysleksi: Teoretiske og kliniske aspekter. I Gjærum, B. og Ellertsen, B. (red.), *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv- et skritt videre*. (2.utg). (s. 476- 514). Oslo: Gyldendal akademisk
- Befring, E. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I Befring, E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg.). (s. 373-392). Oslo: Cappelen Damm AS
- Brenna, L. R. (2004). *Sangam!: integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. og Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Clemet, K. (2005). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2012-2013). *St.meld. nr. 20 På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>
- Elvemo, J. (2006). *Håp for alle!: grunnleggende innføring i lese- og skrivevansker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elvemo, J. (2010). *Lese og skrivevansker: teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Horne, P. L. (2011). *Ordtrener*. Masteroppgave: Høgskolen i Stord/Haugesund. Hentet fra <http://ordtrener.weebly.com/index.html>.
- Husum, H. V. (udat.) *Mestring, Motivasjon, Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/bedre-ungdomsskole/mestring.html?id=641436>.
- Høien, T. (2012). *Håndbok til Logos: teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica as
- Høien, T. og Lundberg, I. (2009). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal
- Klinkenberg, J. E. (2012). *Å bedre barns leseflyt*. Oslo: Aschehoug.
- Lyster, S. H. og Frost, J. (2009). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I Befring, E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg.). (s. 250-277). Oslo: Cappelen Damm AS

- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Statped (2012). *Dysleksi*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Dysleksi/>
- Raaum, J. og Alfarnæs, K. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet: Kultur for læring*. Rundskriv F-13/04. Oslo: Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartement. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv\\_kunnskapsloftet.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf).
- Sevje, G., Gustafson, T. og Saabye, M. (2012). *Ti kjennetegn på god undervisning*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Stuestøl, L. (2010). Jeg kan jo lese! *Tidsskrift for spesialpedagogikk*, 04/10, 15-21.
- Tønnessen, F. E., Bru, E. og Heiervang, E. (2008). *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk

## VEDLEGG