

FORDYPNINGSSOPPGAVE

Utvikling av morfologisk bevissthet og kunnskap hos en elev med dysleksi

Utarbeidet av:

Malin Nordås

Studium:

Spesialpedagogikk 3- fordypning i språk, lese- og skrivevansker

Innlevert:

Vår 2014



Innholdsliste

Kap .1. INNLEDNING.....	3
1.1. Begrunnelse for valg av tema.....	3
1.2. Temaets relevans	3
1.3. Oppbygging av oppgaven.	4
Kap. 2. SITUASJONSBESKRIVELSE/CASE.....	4
Kap. 3. PROBLEMSTILLING OG MÅL.....	5
3.1. Problemstilling.....	5
3.2. Målsettinger med innovasjonen.....	5
Kap 4. TEORIGRUNNLAG.....	5
4.1 Definisjoner.....	6
4.1.1 Hans Jørgen Gjessing.....	6
4.1.2 Høyen og Lundberg.....	6
4.2 Prosessanalytisk lesemodell.....	7
.....	8
4.3 Leseutvikling.....	8
4.4 Morfologi.....	9
4.4.1 Morfologisk bevissthet	9
4.4.2 Morfologisk kunnskap.....	9
4.4.3 Det morfematiske prinsipp.....	9
4.5 Repetert lesing.....	10
4.6 Lesing og metakognisjon.....	11
Kap 5. UTVALG OG METODE FOR FELTUNDERSØKELSEN / DATAINNSAMLINGA.....	11
.....	11
5.1. Utvalg	11
5.2. Datainnsamlingsmetode	12
5.2.1 metode:	12
5.2.2 Etske vurderinger.....	12
5.2.3 Gjennomføring.....	13
Kap 6. Resultater av undersøkelse/ analyse av opplegget.....	13
6.1. Resultat av undersøkelsen.	13
6.1.1 Arbeidsprøven.....	13
Kapittel 7- Utviklingstiltak.....	15
Kap 8. Vurdering av gjennomført tiltak.....	18
8.1 analyse av resultatene.....	18
8.2 Vurdering av tiltaket	20
Kap 9. AVSLUTNING.....	21

Kap .1. INNLEDNING

1.1. Begrunnelse for valg av tema.

Jeg har ønsket å fordype meg innenfor hovedtemaet dysleksi. Dysleksi, som er en spesifikk lese og skrivevanske rammer mange, og det rammer bredt. I dag antar man at mellom 5 og 7 % av befolkningen har dysleksi av alvorlig grad (dysleksiforbundet 2014) . Temaet er interessant for meg da opplæring i lesing og skrivning er en av skolens viktigste oppgaver, og som spesialpedagog kan jeg regne med å jobbe med planlegging og tilrettelegging for de som sliter mest med dette. Å ha gode kunnskaper og forståelse for dette temaet vil således være en styrke.

Det har vist seg at mange barn med dysleksi ikke har utviklet bevissthet om ordenens morfologiske oppbygning. Elbro (1990) har undersøkt dette. For å spisse temaet mitt har jeg derfor konsentrert meg om hvordan man kan undervise og bevisstgjøre en elev med dysleksi i forhold til språkets form, nærmere bestemt morfologisk bevissthet og morfologisk kunnskap.

1.2. Temaets relevans

Jeg har valgt dette temaet fordi jeg mener det er dagsaktuelt og viktig. Det forskes fortsatt mye på dysleksi, og det har tidligere vært mye fokus på fonologiens betydning for lesesvake. Nyere forskning har vist at morfologien kanskje er viktigere enn tidligere antatt i forhold til elever som sliter med lesing og skriving. (Lyster 2012) Flere studier viser at utviklingen av morfologisk bevissthet støtter leseutviklingen, både tekstforståelse, ordavkoding og oppbyggingen av morfemer som ortografiske strukturer i leksikon. (Lyster 2012) Bevissthet og kunnskap rundt dette vil kunne hjelpe dem til å bedre sine avkodingsferdigheter og dermed gi dem mer hensiktsmessige lesestrategier. En norsk undersøkelse gjennomført av Vea (Vea 1988) viste at lesesvake barn har en svakt utviklet morfologisk bevissthet. Hun fant også at dyslektiske elever på ungdomstrinnet hadde en morfologisk bevissthet som tilsvarte 2.klasse nivå.

1.3. Oppbygging av oppgaven.

Jeg vil først i kap.2 presentere casen som denne oppgaven er bygd opp rundt. Videre vil jeg i kapittel 3 gå gjennom min problemstilling og mitt mål med oppgaven. I kapittel 4 vil jeg gå inn på det teoretiske grunnlaget mens jeg i kapittel 5 ser på min egen datainnsamlingsmetode. I kapittel 6 kommer resultatene fra min datainnsamling samt analysene av resultatene . I kapittel 7 vurderer jeg de tiltakene jeg har prøvd ut. Avslutningsvis i kapittel 8 oppsummerer jeg og ser på om jeg har fått svar på min problemstilling.

Kap. 2. SITUASJONSBESKRIVELSE/CASE

Over en periode på 10 uker har jeg fulgt en gutt i 7.klasse som har dysleksi. I denne oppgaven omtaler jeg gutten som Per. Per er en sosialt godt fungerende elev som er en populær venn med mange interesser. Han flyttet til stedet i 4.klasse og har funnet seg godt til rette. Først i 5.klasse fikk han diagnosen dysleksi etter bla. Å ha tatt en LOGOS test.(pc basert diagnostisk test fra firmaet Logometrica) Per har god selvtillit og leser gjerne høyt i gruppe eller i klassen. Skolen har et godt samarbeid med heimen som er aktiv og engasjert i elevens skolehverdag. Per leser langsomt og benytter seg i all hovedsak av lyderingsmetoden. Per har tilrettelagt undervisning 5 timer i uken. Per har god lytteforståelse. Han sliter med rettskriving, særlig ikke lydrette ord, og bruker Lingdys og Lingwrite som hjelpemiddel i den daglige skolesituasjonen og han har egen pc til skolearbeidet. Sammen med spesialpedagog er han også begynt å øve inn touch- metoden for å kunne gjøre det lettere å bruke pc til tekstskriving.

Over en periode på 10 uker vil vi bruke deler av denne tida på et opplegg som fokuserer på formsiden til språket, morfologien. I de timene eleven har norsk går vi systematisk gjennom ordklassene og ser på sammensatte ord og det morfologiske prinsipp. Vi jobber også med syntaks og setningsbygging og vi øver inn høyfrekvente ord . Kombinert med dette jobber eleven med repetert lesing. De to siste ukene av perioden deltar eleven på et leseverksted sammen med en annen elev på skolen med samme type utfordringer.

Jeg ønsker å prøve ut et systematisk og intensivt opplegg med fokus på formsiden til språket. Jeg tester elevens lesehastighet før og etter med Carlsten lesetest (Cappelen Damm) og ønsker å se om eleven

har fremgang i forhold til økt lesehastighet.)Uavhengig av lesehastighet vil jeg sammen med spesialpedagog også kunne vurdere hvorvidt eleven ser ut til å ha profitert på opplegget i form av en økt bevissthet rundt språkets form, noe som vil være til hjelp i leseprosessen. Samtidig vil innøving av høyfrekvente ord kunne hjelpe denne eleven til å lagre flere ordbilder som også vil avhjelpe lesingen.

Kap. 3. PROBLEMSTILLING OG MÅL

3.1. Problemstilling

Min problemstilling er derfor som følger:

«Hvordan kan jeg jobbe systematisk med morfologisk bevissthet hos en elev på 7.trinn som har diagnosen dysleksi».

3.2. Målsettinger med innovasjonen

Det er et ønske at denne eleven skal kunne profitere på det gjennomførte opplegget i den forstand at han blir seg bevisst formsiden av språket. Eleven skal utvikle morfologisk bevissthet og tilegne seg morfologisk kunnskap. Dette innebærer bl.a å bli bevisst på at ord deles inn i rot-og endingsmorfem, og at et ord kan bestå av flere rotmorfemer, stavelser og grafemer. Dette samtidig som det jobbes intensivt med innlæring av høyfrekvente ord. Lykkes dette vil eleven kunne bli en bedre og raskere leser, noe som forhåpentligvis vil avspeiles i Carlsten lesetest og gjøre overgangen til ungdomsskolen og lesing av større mengde litteratur lettere. Det er også en målsetting å finne en god måte å jobbe med språkets form på. Jeg ønsker gjennom å presentere dette opplegget å vise at det er mulig å jobbe systematisk og intensivt med språkets formside.

Kap 4. TEORIGRUNNLAG

I teoridelen min vil jeg først ta for meg noen kjente definisjoner av dysleksi og si noe om hva og hvilke symptomer som kjennetegner dysleksi. Jeg vil gå gjennom Høyen og Lundbergs modell for leseprosessen som et grunnlag for å analysere og forstå hvor min elev er i denne prosessen.(Høyen og Lundberg 2012) Jeg vil også se på Friths stadiemodell for lesing. (Frith 1985) Videre vil jeg si noe om morfologiens plass i språket vårt og definere begrepene morfologisk bevissthet og morfologisk kunnskap. Jeg tar for meg begrepet *leseflyt* og hvilken relevans dette har for min oppgave.

Jeg sier også noe om begrepet *metakognisjon* i forhold til elever med dysleksi.

4.1 Definisjoner

4.1.1 Hans Jørgen Gjessing

I Norge har det gjennom mange år ofte blitt benyttet Gjessings definisjon av dysleksi :

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 2003:14)

4.1.2 Høyen og Lundberg

Mens mange har forklart dysleksi ut fra hva det ikke er, har Høyen og Lundberg har i likhet med mange amerikanske forskere vært opptatt av hva dysleksi er. «*Dysleksi er en forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske system*» (Høyen og Lundberg 2012:29)

De beskriver videre seks symptomer som i all hovedsak karakteriserer lese og skrive ferdighetene hos elever med dysleksi. Dette er for det første at *ordavkodingen er ikke automatisert*, noe som medfører dårlig leseflyt. Disse elevene har også *store vansker med å lese nonord*, noe som idag brukes i mange tester for å avdekke dysleksi. De har problemer *dårlig rettskriving, lesevanskene er ofte resistente*, altså at de er vedvarende. Det viser seg ofte en *signifikant forskjell mellom lytte leseforståelse* samt at *lesevanskene er arvelige*.(Høyen og Lundberg 2012:33).

Selv om dysleksi tidligere primært har vært definert som avkodingsvansker forårsaket av fonologiske vansker, har noen leseforskere vært opptatt av at det finnes ulike former for dysleksi. Til bruk i diagnostiseringen har en derfor med utgangspunkt i nyere forskning foretatte en operasjonell definisjon av ulike former for dysleksi. I følge Høyen og Lundberg 2012 defineres disse subgruppene som fonologisk dysleksi, ortografisk dysleksi og dobbel-defekt dysleksi. Ortografisk dysleksi kjennetegnes av dårlig ortografisk avkodingsferdighet, normal ferdighet i fonologisk lesing, normal lytteforståelse, dårlig rettskriving og resistente lesevansker. Fonologisk dysleksi kjennetegnes av dårlige avkodingsferdigheter (ord- og nonord lesing), dårlig leseflyt, normal lytteforståelse, dårlig rettskriving og at lesevanskene er resistente. Dobbelt-defekt dysleksi vil si at en har dårlig ordavkoding, dårlig fonemisk bevissthet samt vansker med å hurtig benevne kjente objekter(en egen deltest i LOGOS

testen)

4.2 Prosessanalytisk lesemodell

Det er utviklet en rekke prosessanalytiske modeller som beskriver delprosesser som forskere mener inngår i lesing. Det er generelt stor enighet om at det er to hovedprosesser som inngår i leseprosessen (Lyster 2009).

For å få et grunnlag for å analysere og forstå vanskene til min case elev, vil jeg gå gjennom Lundberg og Høyens modell for ordavkodning. (Høyen og Lundberg 2012) Med avkodning menes de prosesser som er i aktivitet når et ordbilde blir gjenkjent som meningsfullt, og uttalt korrekt. Dette er ortografisk lesning eller den direkte veis strategi. Avkodning brukes også om de prosesser som er aktive når nye og ukjente ord skal leses og vi må sette sammen en lydpakke av bokstaver. Dette er en mer krevende strategi og stiller større krav til korttidsminne og konsentrasjon. Det er den fonologiske strategien. For å bli gode lesere er det viktig å beherske begge disse prosessene eller metodene. En god leser vil til enhver tid kunne velge den strategien som passer best til den aktuelle teksten eller ordet.

Med norske ord kalles disse gjerne for to-veis modeller. Den ene strategien er den Høyen og Lundberg omtaler som det vi kaller den «direkte veis strategi» eller den ortografiske strategien. Her starter prosessen med at vi har en visuell analyse av det skrevne ord. Her er sanseprosessen viktig og informasjonen persiperes videre og leseren kjenner igjen bokstaver dersom disse er riktig innlært. Dersom vi har vent oss til å se på bokstavsekvenser vil vi ha etablert ortografiske kunnskaper i langtidsminnet som blir aktivert. Videre blir ordet delt inn i segmenter, oppmerksomheten rettes mot ortografiske mønstre og videre blir disse omkodet til fonologiske enheter. Grafemene svarer til ulike fonemer og informasjon lagres i arbeidsminnet inntil større enheter er avkodet. Den fonologiske syntesen binder sammen fonemene til vi har en lydpakke som vi videre kan søke etter i vårt mentale leksikon. Dersom vi har sett ordet flere ganger vil vi kunne hente fram en ortografisk representasjon fra langtidsminnet slik at vi umiddelbart kjenner igjen ordet. Ordets fonologiske identitet kan gjenkalles gjennom ortografisk eller semantisk aktivering. Når vi kjenner igjen ordet får vi en semantisk aktivering og det blir mulig for oss å forstå ordet. Den semantiske prosesseringen starter allerede før den ortografiske slik at den er til støtte under hele leseprosessen. Når det er klart for oss hvordan vi skal uttale ordet (fonologisk representasjon) antar man at også at den artikulatoriske representasjonen er aktivert. Disse henger tett sammen, og man kan da uttale ordet.

Den "indirekte veis strategi" bygger på det faktum at leseren ikke kjenner ordet som skal leses og kan ikke gå «direkte inn i leksikon». Vi har altså ingen ortografisk kunnskaper om ordet i langtidsminnet. Den indirekte veien her blir da veien om fonologisk omkoding. Bokstaver og stavelser må da omsettes til fonologiske segmenter i vårt korttidsminne før de så kan trekkes sammen til enheter (ord) som vi kan kjenne fonologisk igjen. Vi får altså en avkodings omvei før vi kommer til leksikon, noe som tar både ekstra tid og konsentrasjon for leseren men som alle lesere er avhengig av å beherske når vi leser ukjente ord.

4.3 Leseutvikling

Frith (1985) har utviklet det han kaller for en stadiemodell. Her beskriver han hvordan barn lærer seg å lese gjennom først å lære det han kaller logografisk lesning. Da gjenkjenner barnet logoer eller symboler (f.eks ESSO) og «leser» hva dette er. Barn flest lærer eget navn og andre kjente navn på denne måten.

Det neste stadiet er alfabetisk lesning der barnet etablerer ei bru mellom fonemene og grafemene og gjennom lydsyntese trekker sammen til ord, altså fonologisk lesning. Dette er et viktig og kritisk stadiet i leseutviklingen. Denne lesingen kjennetegnes ved at barnet beveger leppene, leser sakte og leser korte ord lettere enn lange. I f.eks E-s-s-o blir språklydene identifisert, uttalt enkeltvis, lagret i korttidsminnet og trukket sammen gjennom syntesen til ordet Esso som så uttales høyt.

Det siste stadiet kalles det ortografiske og innebærer at ordgjenkjenningen går automatisk og leseren får tempo og flyt i sin lesning. Dette stadiet innebærer også en analyse av ordet, der man både identifiserer morfemer, endinger og sammensetninger. Dette stadiet indikerer at leseren har et indre bilde av ordets stavemåte. En kan gå direkte fra bokstavgjenkjenning til tilsvarende ortografisk ordidentitet i langtidsminnet. (Høygård 2013) Dette kalles derfor den direkte veien til lesing. Det er bred enighet om at en god leser behersker begge de siste strategiene. (Lyster 2001).

Ehri (1992) hevder at den første fonologiske avkodingen barnet gjør, fonem grafem omkodingen, er en viktig ferdighet i forhold til å senere utvikle ordbilder eller " orthographic images". Etterhvert vil barnet gå fra å lese lyd for lyd til å gjenkjenne høyfrekvente ortografiske strukturer som, skj, ng, osv. Hos noen barn skjer ikke denne utviklingen og de fortsetter å lese lyd for lyd i stedet for å utvikle den ortografiske strategi. Det viser seg at elever som tidlig identifiserer bokstavpakker som ortografiske enheter i stor utstrekning også synes å mestre fonologisk omkoding. (Lyster 2009)

4.4 Morfologi

4.4.1 Morfologisk bevissthet

Morfologien er læren om hvordan ord lages og bøyes. (Lyster 1994) *Morfologisk bevissthet* tar utgangspunkt i det faktum at språket inneholder små elementer, morfemer som gir mening. En slik bevissthet handler om en ferdighet knyttet til ords oppbygning og meningsinnhold. Disse er språkets minste meningsbærende enheter. En bevissthet rundt dette og kunnskap om morfemets rolle i ordbygginga er viktig i lese og skrivesammenheng. Et morfem kan være et leksikalsk morfem eller et bøyingsmorfem. Ordet hunder består av rotmorfemet hund og bøyingsmorfemet-er. Ordet brannbil er et sammensatt ord (sammen satt av to morfemer) der det bakerste sier oss at dette er en type bil og det første sier oss noe om hvilken type bil det er. Det er det bakerste morfemet som er meningsbærende. Enkelte rotmorfemer settes sammen med forstavelser eller endinger som kan forandre ordets mening. F.eks. Ordet lykkelig som med forstavelsen -u blir til ulykkelig. (Lyster 2002a).

4.4.2 Morfologisk kunnskap

Morfologisk kunnskap sier noe om forståelse og bruk av språkets minste meningsbærende enheter. (Lyster 1994) Når en elev bøyer ordet «gikk» i fortid til «gådde» har eleven vist kunnskap om hovedregelen for bøyning av verb slik som f.eks hadde. En slik kunnskap vil kunne hjelpe eleven til å skrive ord som ikke er lydrett ved å ha kunnskap om det morfematiske prinsipp, «stygt» relaterer til «stygg» og man får samme konsonant i ordet. Gjennom å dele opp lange ord som er sammensatt vil eleven kunne kjenne igjen de enkelte ordene, **høyt- taler- styrke**. Gjennom å gjenkjenne større deler av ord utvikles den ortografiske strategi, og barnet unngår å lydere alle bokstaver og stavelser.

Vea (1988) uttrykker det slik:» Morfemet er møtet mellom form og innhold i språket» Hennes undersøkelse fra 1988 antyder at en svak utviklet morfologisk bevissthet er et problem for lesesvake barn. Hun fant at dyslektikere på ungdomstrinnet hadde en morfologisk bevissthet som tilsvarte 2.klasse nivå.

4.4.3 Det morfematiske prinsipp

«*Det morfematiske prinsipp*» handler om morfemets konstante form selv om ordet eller ordets form endres. F.eks vil ordet «godt» alltid på norsk skrives med o og ikke å, fordi rotmorfemet er «god». Videre vil ordet «krigsskip» ikke skrives med k som i «kriksskip» selv om det høres ut som det er

riktig. Vi skal vise til rotmorfemet som er krig og beholde g-en. (Elbro 1990)

Dette viser oss at det er et potensiale i å bevisstgjøre på og jobbe med morfemer i ordbygging og ordavledning, nettopp for å hjelpe de barna som sliter med å huske ordbilder og bokstaver i rett rekkefølge. Kunnskap og bevissthet omkring det morfologiske prinsipp vil hjelpe barna til å forstå hvorfor enkelte ord ikke skrives lydrett.

4.5 Repetert lesing

Mellom 1990 og 2000 gikk den nasjonale amerikanske komiteen av leseeksperter gjennom 77 forskningsstudier av repetert lesing. De konkluderte med at repetert lesning er den eneste kjente metoden som i all forskning konsekvent fremmer barns leseflyt. (Klingenberg 2005) Ulike former for Repetert lesing har vist seg å være det tiltaket som har hatt den beste effekten på leseflyt og lesehastighet, noe som bør få stor betydning i det daglige arbeidet med lesesvake elever. Repetert lesing foregår ved at eleven leser en kort og enkel lesetekst flere ganger. Dette kan skje både ved at lesingen er assistert av en voksen eller alene, og kan også organiseres som klasselesing. Det er aktuelt å la eleven ta tiden hver gang for å måle fremgang, f.eks ved innøving av høyfrekvente ordbilder. (Klingenberg 2005)

Etter at et barn har lært å mestre det alfabetiske prinsippet og fått ei bro mellom fonemer og grafemer, og på denne måten blitt utstyrt med en fonologisk strategi, kan barnet avkode ukjente ord på egen hånd. Det vil nå være viktig at barnet får utviklet leseflyt for å bli en funksjonell leser. Leseflyt kan defineres som evnen til å lese sammenhengende tekst raskt, automatisk og uanstrengt. (Klingenberg 2005). En slik flytende lesing foregår raskt med lite oppmerksomhet på avkodinga. Dette er igjen viktig for leseforståelsen da det ofte er høy korrelasjon mellom leseflyt og leseforståelse.

Forskning viser at leseflyten i stor grad bestemmes av evnen til effektiv lesing av enkeltord. (Klingenberg 2005) For å oppnå dette, må de fleste ordene i en tekst avkodes ortografisk. En ortografisk lesing forutsetter at en har lest ordet flere ganger, lagret det i leksikon og gjenkjenner ordets bokstavmønster og semantiske innhold spontant. Økt leseerfaring, at man leser ordet ofte, vil føre til at man øker identifiseringshastigheten for ordet. Denne er også avhengig av barnets ferdigheter til å danne ortografiske koder og barnets prosesseringshastighet. Forskning viser imidlertid at talespråklige ferdigheter, som ordforråd og morfologisk kunnskap fremmer ordforråd av -og hastighet og

automatisering av adgang til ortografiske koder i leksikon. (Hagtvedt og Lyster 2003; Hagtvedt, Helland og Lyster 2004, Torgesen 2002). Barn med lesevansker må ha hjelp til å danne et større og bedre ortografisk leksikon, de må ha hjelp til å gjøre flere ord kjente, kjenne dem bedre og kunne identifisere dem raskt. Dette får igjen betydning for hvordan vi legger opp vårt pedagogiske arbeide med elever som har slike vansker.

4.6 Lesing og metakognisjon

Begrepet lesing består i hovedsak av to komponenter. Disse er avkodning og forståelse. En mye brukt definisjon av lesing er at lesing= avkodning x forståelse. Dette innebærer at dersom en av faktorene er null blir resultatet null, man kan ikke lese uten å avkode og man har ikke lest uten å forstått teksten.

Videre kan man utvide formelen med å legge til faktoren motivasjon, man kan ikke bli en god leser uten motivasjon! Når man jobber med elever som har dysleksi blir dette et viktig punkt. Å lære eleven å føle glede og mestring ved å lese slik at «foten svinger», blir ei av de viktigste oppgavene. (Bjørkvoll 2007)Dyslektikere vil ofte unngå lesing, og er oppnår den såkalte «matteus-effekten». Gode lesere leser mer og får mer kunnskap mens svake lesere opplever lite mestring og leser mindre og hemmer dermed leseutviklingen sin. (Høygård 2013)

Begrepet metakognisjon er nært knyttet til leseforståelse, og handler om den enkeltes " tenkning om egen tenkning" Det er altså en bevissthet om egen leseforståelse som er det høyeste trinnet i leseutviklingsprosessen. Høygård 2013 understreker viktigheten av at den voksne i samspill med eleven utvikler denne bevisstheten om hva de forstår og ikke forstår.

Kap 5. UTVALG OG METODE FOR FELTUNDERSØKELSEN / DATAINNSAMLINGA

5.1. Utvalg

Utvalget mitt består av en elev. Jeg studerte tidligere kartlegging av denne eleven og samarbeidet tatt med hans spesialpedagog i gjennomføringen av undervisningsopplegget.

5.2. Datainnsamlingsmetode

5.2.1 metode:

Metode er et redskap i møte med noe vi vil utforske og hjelper oss til å samle inn data eller informasjon som vi trenger i vår forskning. Forskning skal ifølge Olsson og Sørensen 2003 gjennomføres systematisk og ha et vitenskapelig fundament.

I litteratur om emnet skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Dallon 2007 beskriver kvantitative forskere som "tellere" og kvalitative som "tolkere". Ved bruk av kvalitativ metode får en informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. Olsson og Sørensen 2003 omtaler kvalitative metoder som forskningsprosedyrer som gir beskrivende data, menneskets egne skrevne eller talte ord og observerbare atferd. Kvantitativ metode tar ofte utgangspunkt i telling og måling og omhandler det som er målbart.

Metoden jeg har brukt i min undersøkelse er feltobservasjon av elev, aktiv og deltakende. Samtidig har jeg gjort en dokumentanalyse av tidligere kartlegginger og tester av eleven, i all hovedsak Carlsten tester og LOGOS test. Denne metodebruken går derfor inn under det man karakteriserer som kvalitativ metode.

5.2.2 Etiske vurderinger

Innenfor forskning der mennesker er involvert må en ta etiske hensyn. Etisk forsvarlig forskning omhandler tre grunnprinsipper: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for informanten. (Thagaard 2004)

I dette tilfellet ble det innhentet skriftligsamtykke fra foreldre og elev til å gjennomføre feltarbeidet. Elev og foreldre fikk informasjon skriftlig og muntlig gjennom rektor ved skolen, og kunne når som helst velge å trekke seg ut av opplegget. Dette var også tema i samtale med eleven underveis.

I den praktiske gjennomføringen ble klassen informert om at jeg som student ville være tilstede og at den aktuelle eleven ville få undervisning alene på grupperom. Til vanlig er eleven ute i liten gruppe med spesialpedagog så det ble ingen merkbar endring i forhold til organisering av undervisningen. Klassen har hatt temaet dysleksi oppe og det oppleves som om klassen har stor grad av forståelse og toleranse for at alle har ulike utfordringer og trenger ulike former for undervisning. Gjennomføringen

av dette opplegget vurderes derfor ikke som en ekstra belastning for eleven, noe som er viktig da dette er en sårbar gruppe.

Elevens navn er anonymisert i rapporter og oppgaver, noe som innebærer at elevens identitet ikke er kjent for andre.

5.2.3 Gjennomføring

Jeg har selv gjennomført kartlegging av elev med Carlsten lesetest (Cappelen Damm) og "Arbeidsprøven" (Bredttvedt kompetansesenter/ Statped). Det er tidligere konkludert med at eleven har diagnosen dysleksi, dette gjennom LOGOS testen som er en pc basert diagnostisk test fra firmaet Logometrica, WISC test som kartlegger elevens kognitive evner og samtaler med foreldre og elev.

Siden eleven er så godt kartlagt vurderte jeg at det ikke var behov for å gjennomføre flere kartlegginger eller tester i forhold til min oppgave.

Feltarbeidet, som både er min datainnsamlingsmetode og min innovasjon, er gjennomført over en periode på 10 uker. Under gjennomføringen av feltarbeidet har jeg fått anledning til å jobbe selvstendig med eleven og hatt 1:1 undervisning i økter på 2x 45 min per dag. Spesialpedagog ved skolen har bistått arbeidet og hatt det overordnede faglige ansvaret for gjennomføringen.

Kap 6. Resultater av undersøkelse/ analyse av opplegget

6.1. Resultat av undersøkelsen.

6.1.1 Arbeidsprøven

De første øktene sammen med eleven gjennomførte vi «Arbeidsprøven», en dynamisk kartleggingsprøve. (Bredttvedt kompetansesenter.)

Arbeidsprøven viste at min elev har god lytteforståelse. Leseforståelsen ble også scoret til god på arbeidsprøven, til sammenligning er denne lav på LOGOS testen som ble tatt for ca to år siden.

I forhold til arbeidet med setninger viser eleven god semantisk forståelse, men vansker med å selv konstruere setninger, syntaksen. Setningsshukommelsen er også god.

Øvelsen ordforklaring viser at begrepsforståelsen er god, men det blir vanskelig å mobilisere ord etter fonologiske kriterier.

Øvelsene som gikk på fonologisk bevissthet indikerte at min elev var usikker på rimord og på segmentsubtraksjon. Det kan synes som om eleven min har utfordringer med oppbygning av ord og mangler noe grammatisk kunnskap.

Bokstavkunnskapen er generelt god, men eleven forveksler d og b. Dette er han selv oppmerksom på.

I oppgaven "ordlesing" viser eleven vansker med lesingen. Han er langsom og usikker, men sliter mest med å lese ikke regelrette ord og nonord.

6.1.2 Dokumentanalyse

Gjennomlesning/dokumentstudie av elevmappen til Per gjennomførte jeg også helt til å begynne med i undersøkelsen. Her oppsummerer jeg kort fra LOGOS rapport, pedagogisk rapport og IOP (Individuell opplæringsplan) for skoleåret 2013/2014 som jeg har sett nærmere på.

Per fikk diagnosen dysleksi etter testing med LOGOS høsten da han gikk i 5.kl. Skolen hadde da tatt språk 6-16 og var enige med foreldrene og Per om å ta en LOGOS test. (pc basert diagnostisk test fra firmaet Logometrica) Det ble og så gjennomført WISC test. (Wechsler intelligence scale children fra David Wechsler) Wisc test tas som regel alltid ved mistanke om dysleksi, dette for å utelukke andre årsaker til lese og skrivevansker.

LOGOS testen viste at Per har dysleksi med betydelige avkodingsvansker. Per har vansker med ortografisk og fonologisk lesestrategi. Leseflyten er dårlig og leseforståelsen liten mens han har god llytteforståelse. Da testen ble tatt sto det i rapporten at bokstavkunnskapen ikke er automatisert, og at han har vansker med visuell analyse og omkodning bokstav til lyd. Han har vansker med å hente fram ord fra langtidsmindet på en rask måte. Vanskene hans er først og fremst av visuell karakter, men gir også store vansker når han skal anvende sine fonologiske kunnskaper. Deltestene 16 og 17 viste også at Per generelt bearbeider kognitiv-språklig informasjon noe sakte. Deltest 16 og 17 i Logostesten omhandler henholdsvis muntlig og manuell reaksjonstid.

Utfra dette ble jeg kjent med eleven og forsto grunnlaget for viktigheten av å fokusere på den morfologiske delen av språket, samt jobbe parallellt med innøving av parate ordbilder og repetert lesing. I forslag til pedagogiske tiltak i Pers sakkyndige vurdering ble det satt mål om at undervisningen skal sikre Per funksjonelle lese- og skriveferdigheter samt at hans manglende ferdigheter ikke skal forstyrre tilegnelsen av fagstoff. Det ble påpekt viktigheten av gode læringsstrategier og bruk av kompenserende hjelpemidler.

Per ble videre innvilget 190 årstimer i norsk med pedagog i liten gruppe. (enkeltvedtak fra kommunen)

I norsk skal Per avvike fra læreplanens kompetanse og ferdighetsmål i « skriftlige tekster» og «sammensatte tekster». Undervisningen i hovedfagene skal foregå i liten gruppe og han skal ha lesestoff på eget nivå samt tilgang på lydbøker i samfunnsfag og naturfag. Dette fordi vanskene hans berører alle fag.

Ser vi på hans IOP kan vi lese at det langsiktige målet for Per i norsk er å utvikle funksjonell lese-og skriveferdighet med sakte progresjon, der målet er 80 pr min i løpet av barnetrinnet, med mindre enn 15% feil. For inneværende skoleår er kompetansemålene i norsk bl.a å øve inn høyfrekvente ord, tilegne seg et stort antall ordbilder, kunne ordklassene og bøye disse, automatisere alle bokstav og lydforbindelser og endingene -ing, -else, -het, for å nevne noen.

Ved oppstart høsten 2013 ble det tatt Carlsten lesetest. Her fikk Per 59 ord pr min og 42% feil. I desember hadde han 70 ord pr min og 23 % feil.

Kapittel 7- Utviklingstiltak

Som et resultat av dette vil det være viktig å styrke den ortografiske lesingen, en måte å gjøre dette på er å gi eleven bevissthet omkring sammensatte ord og morfemer. Å øve inn flere parate ordbilder er også viktig i forhold til dette. Samtidig må det sikres at eleven får alle grafem/fonem forbindelsene på plass.

I forhold til skriving vises det også her at eleven ikke har d/b på plass. Han må altså øve inn denne forbindelsen og samtidig jobbe med de komplekse grafemene som også blir vanskelig for han. Å kunne bruke pc med gode hjelpemidler, f.eks skrive og retteprogrammet Lingdys vil kunne være et viktig fokusområde. Å lære touchmetoden vil også kunne gjøre at skrivearbeidet går lettere.

Oppsummert viste arbeidsprøven et behov for å fokusere på grammatisk og morfologisk kunnskap, videre å lære større enheter som grunnlag for avkoding. Også flere parate ordbilder og et økt ordforråd vil kunne på opp lesehastigheten og leseflyten. Elevens lesestil er idag preget av at han leser det meste fonologisk.

Vi startet å jobbe systematisk med dette i slutten av januar og holdt på til midt i mars. Selv om perioden ble strukket utover en lengre periode enn tidligere planlagt, fikk vi til noen intensive økter. I praksis ble

det slik at svømmetimer, uteskole og andre turer noen ganger førte til at vi gikk glipp av "våre" timer.

Vi jobbet sammen to skoletimer(dobbelttime) på dag, noen uker ble det bare to økter andre uker opp i fire. Vanligvis startet vi med å lese en tilpasset tekst før vi går gjennom teksten. Jeg leste først, og Per fulgte nøye med. Dette for å sikre at eleven får en rollemodell og får høre hvordan teksten skal lese i forhold til intonasjon, trykk og prosodi. Jeg brukte tekstopp gavene fra «moro med morfemer» med tilhørende lukeoppgaver og forvekslingsord. Etter å ha lest teksten måtte vi fylle ut en tekst der noen av ord manglet og vi kunne velge mellom to mulige. Poenget med disse "forvekslingene" er å bli bevisst deltaljene, man må se på rotmorfem og samtidig endingen for å finne det riktige ordet.

Vi tok systematisk for oss ordklassene verb, substantiv og adjektiv, disse kjente eleven til fra før men fokuset vårt var nå på at alle ordene består av et rotmorfemer, samt en bøyningensendelse. Vi så på hvordan ordene forandret ending når det ble bøyd. F.eks ordet «hester». Morfemet (rotordet) er hest, bøyningensendelsen er -er. Hva skjer når ordet «hest» får endingen -ene?

Vi lette opp og klippet ut ord som vi sorterte i ordklassene. Vi lette i tekst etter rotmorfemer og bøyningensendelser som vi merket med fargetusj. Vi startet med substantivene. Hva gjør ordet biler forskjellig fra bil? Hva er det som viser at det er flere biler? Vi så på ulike kjønn og brukte utfyllingsoppgaver fra nettsidene til Sigrid Vindenes «moro med morfemer». Der var det også «lotto» med ordklassene som vi spilte. Vi trakk da ord fra en bunke annenhver gang og hadde hvert vårt spillerett med bilder og rotmorfemer som vi måtte få fullt med korrekte bøyninger.

Vi tok for oss sammensatte ord og brukte mye tid på dette. Vi lagde sammensatte ord og manipulerte dem for å undersøke morfologisk bevissthet og for å utvikle morfologisk kompetanse. Vi lot de to ordene bytte plass, skoer ble til eskesko, går det an? Vi snakket om betydningen av de sammensatte ordene, gjennom dette øker en elevens ordforråd og eleven tar i bruk semantisk støtte. Ordet «burhøne» er forskjellig fra «hønebur». Hva er et legebarn? Hva er en barnelege? Her var samtalen og refleksjonen vi gjorde sammen viktig. Dette handler om utvikling av bevissthet rundt språkets form, noe som ifølge Elbro (1990) er vanskelig for dyslektikere.

En annen øvelse vi gjorde var at jeg hadde skrevet opp mange ord på lapper som vi la utover. Vi trakk to hver som kunne settes sammen til sammensatt ord. Tilslutt la vi de utover på bordet og jeg nevnte dem opp i vilkårlig rekkefølge mens eleven skulle slå på ordet jeg sa med fluesmekker så raskt som mulig. En øvelse både i å lage sammensatte ord men også i rask ordgjenkjenning. (ortografisk lesing).

Videre studerte vi endelser og forstavelser. Vi tok for oss vanlige forstavelser som – mis, -u, -for, -be osv og endinger som -ing, -else, -het osv. På nettet lastet vi ned et spill (brettspill som jeg lagde etter mal) der man flyttet rundt og måtte trekke lapper med forstavelser og endinger som man så skulle lage

selv. Til hjelp her hadde vi lister med ord som vi leste gjennom først. Eks kunne man trekke forstavelsen " for". Et mulig sammensatt ord som man kan si er da "forbindelse", "forsyne" osv.

Det å reflektere sammen , se på ord og hvordan de forandrer seg er viktig. Vi snakket mye om hvorfor vi jobber med dette, målet er å bli bevisst delene av ordene, finne rotord og identifisere endelser og dermed kunne bli en raskere leser. Dette nettopp i forhold til å utvikle kunnskap om egen læring og leseprosess, å bli meta.

Rotmorfemer, forstavelser og endinger er viktige ortografiske mønstre som letter ordgjenkjenningen. Kjenner eleven igjen ordet «ferdig», blir det lettere å lese ord som ferdigmat, ferdigstillelse, uferdig osv. (Lyster 1998) Vi laget ordrekker av sammensatte ord, jeg kunne f.eks si et start ord som «vann», da kunne eleven si «vannglass», min tur og jeg kunne si «glasskule», eleven kunne så si «kulehull» osv.

Jeg gav også i oppgave å lage ord som begynner eller slutter på gitte morfemer, f.eks kunne jeg si «tommel» og eleven kunne da si «tommeltott». Jeg kunne si endingen -grafi og eleven kunne si geografi. (Lyster 1998) . På disse oppgavene fikk eleven jobbe muntlig mens jeg var sekretær og skrev ned det som han sa. Så leste vi det jeg hadde sammen slik at Per kunne se riktig skrivemåte for ordet.

Samtidig som vi jobbet med dette hadde vi fokus på å lære inn flere parate ordbilder. Vi plukket ut ord fra høyfrekventlista og gav eleven i lekse å lese på ca 15-20 ord pr gang. Han skulle også ta tiden flere ganger når han leste på disse ordene hjemme. Neste dag hadde vi ordmemory med disse ordene. Jeg lagde ordkort der jeg skrev på øveordene med små bokstaver. I ordmemory er målet å finne par når ordene er skrevet på ordkort og man trekker to kort hver gang. Dette er både lystbetont og en utmerket måte å overlære høyfrekvente ord på. Målet er at eleven skal kjenne igjen og lagre ordene som parate ordbilder. (Høyen og Lundberg)

Relasjonen til eleven er viktig i denne fasen. Når man jobber med elever som har lese-og skrive vansker er det ikke bare viktig å jobbe direkte med vanskene, men også med å motivere eleven. Å streve med lærevansker kan gå ut over elevens selvbilde. (Lyster 2012) Motivasjon er nært knyttet opp til forventninger om mestring, og målet blir da å tilrettelegge slik at eleven får mestringsfølelse og vil prøve igjen. Gjennom å være opptatt av kommunikasjon og å opprette en god relasjon til eleven kan vi sikre oss at vi legger til rette for læring så godt som mulig . Å velge metoder som fremmer motivasjon, samt ta utgangspunkt i elevens styrker og interesseområder vil virke positivt inn på elevens utvikling. I dette tilfellet var det viktig å sette sammen arbeidsøkta på en slik måte at motivasjonen ble

oppretholdt. Vi startet med tekst og lesing, jobbet med grammatikk/morfologi og avsluttet ofte med ordmemory eller lottospill med bøyninger i ordklassene. På denne måten startet vi hadde vi et opplegg som startet med at lærer leser, eleven jobber med det som er utfordrende, mens man avrunder med en mer lystbetont læringsøkt med spill eller memory. Dette sikres at eleven går ut av rommet med mestringsfølelse.

Jeg tok en Carlsten test for 5.klasse før jeg startet med feltarbeidet mitt. Dette fordi han tok leseprøven for 7.trinn før jul, og siden han oppnådde et svakt resultat ville det være interessant å teste han på et lavere nivå nå.

Når jeg så tok Carlsten lesetest for 5.kl i januar 2014 fikk Per et resultat på 67 ord pr min og 21 % feil.

Dette viser at han sliter med både hastighet og med leseforståelsen. Etter at vi hadde jobbet med « moro med morfemer» i 10 uker tok jeg den samme testen. Per oppnådde nå 79 ord og 23,5 % feil. Vi ser at lesehastigheten har gått litt opp men antall feil er fortsatt høyt.

Kap 8. Vurdering av gjennomført tiltak

8.1 analyse av resultatene

Det var en god start på mitt feltarbeid å gjennomføre en dynamisk kartlegging som kunne gi meg egne erfaringer med hvor i leseutviklingen Per befinner seg og hvilke strategier han bruker. At prøven er dynamisk innebærer at en undersøker elevens potensiale til å løse ulike oppgaver med støtte og tilrettelegging. Dette til forskjell fra screening prøver som måler elevens kunnskaper på et gitt tidspunkt.

At Per har et bedre resultat på leseforståelse på Arbeidsprøven kontra Carlsten lesetest, kan forstås ut fra nettopp dette. Under Arbeidsprøven har lærer mulighet til å legge inn støtte for å hjelpe eleven, mens man under en ren screening lesetest sitter alene og jobber.

Arbeidsprøven bekreftet mye av det som var kommet frem i LOGOS, men jeg opplevde at Per hadde hatt fremgang i fonologisk lesing siden LOGOS testen ble tatt. Lesing av nonord fikk Per til på arbeidsprøven, jeg lanserte også senere i perioden nonord for eleven, som han leste uten problemer. Det er derfor rimelig å anta at Per har utviklet sin fonologiske strategi siden han sist ble testet med LOGOS. Samtidig viste det seg at oppgavene med rim og oppgavene med segmentsubtraksjon var vanskelig for han. Dette kan tyde på at Per har noen hull i sin grunnleggende fonologiske bevissthet.

Før og etter at vi gjennomførte dette opplegget med fokus på morfologien, har skolen også jobbet med å sikre at alle grafem/fonem forbindelsene er på plass, og da sælig b/d som Per er usikker på.

Skolen var bevisst på at det ville være viktig å jobbe med formsiden av språket i forhold til Per, med stavelser og morfemer. Dette på bakgrunn av deres kjennskap til Per og hans sakkyndige vurdering samt IOP. Således var ikke mine resultater fra Arbeidsprøven og min Carlsten test relevante for dem, men for meg var det et viktig poeng å bli kjent med Per og hans styrker og utfordringer på en annen måte enn bare å lese meg til dem.

Tenker vi Per i forhold til Høyen og Lundbergs prosessanalytiske lesemodell, kan vi se at Per ofte benytter seg av den *indirekte vei* til leksikon. Dette er en krevende strategi som ofte går ut over elevens leseforståelse, noe som gjenspeiles i Carlsten lesetest. Hans utfordring var og er fortsatt å mestre også den direkte veien til leksikon, den ortografiske.

Vurderer vi Per opp mot Friths stadiemodell ser vi det samme. Det er tydelig at Per ikke er kommet helt over i det ortografiske stadiet, men fortsatt henger igjen i det alfabetisk- fonemiske. Han er i en prosess der han utvikler sin ortografiske lesestrategi, og der større ortografiske enheter og morfologiske deler gradvis må identifiseres automatisk. Da kan eleven tilslutt bruke sin oppmerksomhet på teksten som ordet er en del av og ikke avkodingen.

På avslutningssamtalen gikk vi gjennom hva vi har jobbet med og jeg spurte Per om han syntes selv han hadde lært noe. Han sa da at dette med å dele opp sammensatte ord var nyttig, at BRANNBIL består av brann og bil og man behøver ikke stave seg gjennom dem samlet. Han sa også at dette med å finne rotmorfemet og så se på endingen var noe han hadde fått med seg. Når jeg spurte om han husket flere ting nevnte han dette med å huske på hvordan ting skrives, at man skal tenke på hvilket ord det kommer fra. (det morfematiske prinsipp) Det han hadde likt best var «ordmemory» og de andre spillene, da følte han ikke at han konsentrerte seg så hardt at han ble sliten men at han likevel lærte noe.

Det er ut fra resultatet på lesetesten vanskelig å si at Per har profitert på opplegget, men jeg vil hevde at det ikke bare er lesetesten som gjenspeiler elevens reelle læring. Man må også ta høyde for at den siste lesetesten ble tatt på slutten av en lang dag og man kan ikke se bort fra at dette kan påvirke resultatet.

Gjennom samtale med eleven og observasjon får man et bilde av hvordan eleven tenker om eget arbeid, om hvordan han leser og hva han oppfatter som vanskelig. Å kartlegge metakognisjon handler nettopp om å få tak på elevens bevissthet om egen lesing. Dette har vi gjort hele veien mens vi har jobbet, og jeg har registrert at Per har blitt noe mer bevisst på den teksten han leser. Dette kan ha sammenheng med at vi har jobbet så detaljert og grundig på et bestemt område.

8.2 Vurdering av tiltaket

I etterkant av å ha prøvd ut dette tiltaket ser jeg særlig viktigheten av å jobbe over et kortere tidsrom med relativt hyppige økter. Øktene bør ikke være for lange. Vi jobbet i to skoletimer, 2x 45 min, noe som ble ganske lenge og det stiller store krav til variasjon i det metodiske opplegget. I ettertid ser jeg at det hadde vært ønskelig å kjøre opplegget mer intensivt over kortere tid og gjerne hatt kortere økter. Dette fordi forskning viser at det er mest effektivt (Klingenberg 2012) men samtidig fordi det er bedre å jobbe fokusert og intensivt mens man er "inne i ting" kontra det at man plutselig får ei ukes opphold og må starte litt på nytt hver gang. Siden vi måtte avlyse noen ganger ble det slik at når vi skulle starte igjen måtte vi begynne litt på nytt hver gang. Man kan selvsagt tenke at repetisjon er bra, men jeg tenker det beste hadde vært om vi hadde 3-4 økter i uka over ca 6 uker.

Når det er mange utfordringer for en elev kan det også vært godt å få gjort seg ferdig med ting og så gå videre, slik at man ikke opplever at man står fast på samme sted og dermed føler liten mestring.

Et viktig poeng med denne type "kurs" eller periodiske undervisningsopplegg, er at det er mulig å samle elever fra ulike klasser men med samme type utfordringer. Man kan da kjøre dette som et intensivt kurs over en gitt periode. Det er lett å evaluere og man får brukt spesialpedagogiske ressurser på en annen måte enn man kanskje ellers gjør.

Jeg brukte mye tid på å pusle sammen opplegget og finne passende oppgaver. Det var således et krevende opplegg å skulle gjennomføre. Mange timer gikk med til klipp og lim og oppleting av oppgaver og eksempler. Mye fant jeg på nett hos Sigrid Vindenes og hennes "moro med morfemer", noe måtte jeg lage selv om mange metodiske tips fant jeg i bøkene til Solveig Lyster. Noe fra "ringeriksmateriellet" (Lyster og Thingleff 2002) kunne brukes, særlig oppgavene med sammensatte ord. Senere vil det være enklere å ta i bruk når man har alt klart!

Selve problemstillingen gikk helt konkret på morfologisk bevissthet og morfologisk kunnskap. Når jeg i dette tiltaket og analysen også har trukket frem arbeidet med trening på høyfrekvente ord og opparbeiding av flere parate ordbilder, er jeg klar over at dette er litt på siden av problemstillingen. Jeg har likevel valgt å ta det med, da det i praksis var nærliggende å jobbe med disse tingene samtidig, det sikret motivasjon for eleven og det henger sammen. Det er altså med på å gi et riktig bilde av det reelle undervisningsopplegget. Jeg har derfor presentert begge deler i denne oppgaven.

Utover dette vurderer jeg at tiltaket ble vellykket. Eleven kunne sette ord på hva han selv fikk ut av det

eller hadde lært, og jeg oppdaget at han utvidet sin forståelse av språkets forside. Noe syntes Per var enkelt, mens andre ting var vanskelig. Nettopp å bidra til at Per utviklet metakognisjon var et viktig punkt i forhold til dette undervisningsopplegget. Et viktig poeng med på jobbe så systematisk er at man også får veldig god oversikt over elevens sterke og svake sider og dermed hvor man må starte å jobbe videre.

I forhold til oppgavens validitet er det selvsagt slik at det kun er mine egne vurderinger sammen med elevens uttalelser som ligger til grunn når jeg sier at jeg opplever at Per har utviklet sin metakognisjon i positiv retning. At man føler at man lykkes med et slikt undervisningsopplegg har mye å gjøre med om opplegget er godt planlagt, at man oppnår god kontakt med eleven og at man har en gjensidig tillit til hverandre. Jeg vurderer det slik at en slik undervisningssituasjon har alle gode forutsetninger for å oppnå disse tingene. Opplegget er overførbart til andre emner innen ulike fag, der man bestemmer seg for å jobbe systematisk og målrettet med eksplisitte emner i løpet av et gitt, intensivt tidsrom.

Kap 9. AVSLUTNING

Min problemstilling som var «**Hvordan kan jeg jobbe systematisk med morfologisk bevissthet hos en elev på 7.trinn som har diagnosen dysleksi**» har jeg med dette forsøkt å svare på. Jeg mener jeg har skissert en mulig måte å jobbe systematisk med morfologisk bevissthet og kunnskap på .

Jeg har tatt meg den frihet å også bake inn arbeidet med parate ordbilder inn i opplegget, noe jeg har gjort rede for i analysen. Jeg har lagt frem en metode der man jobber intensivt over et begrenset antall uker, med et bestemt område innen norskfaget/spesialundervisningen. Jeg har gjennom feltarbeidet fått prøvd ut tiltaket i samråd med spesialpedagog ved skolen, og har videre i denne oppgaven evaluert tiltaket. Eleven har hatt vært med og evaluert underveis og hatt avslutningssamtale. Etter min oppfatning har jeg derfor fått svar på min problemstilling og videre lagt frem et forslag til hvordan man kan jobbe med dette temaet.

Oppgaven har vært lærerik for meg, både i den forstand at jeg har fått satt meg grundig inn i forhold rundt leseprosessen, men også særlig fordi jeg har fått mulighet til å prøve ut et slikt tiltak i praksis.

Gjennom feltarbeidet kom jeg tett inn på en elev med denne type utfordringer, og har fått førstehåndskjennskap til hvordan man jobber sammen med en elev med dysleksi. Jeg er takknemlig ovenfor den flotte gutten , foreldre og skolen som har gitt meg muligheten og håper jeg videre kan få bidra mer i et arbeidsfelt som så er spennende og dynamisk!

LITTERATURLISTE

- Bjørkvoll, Jan , 2007, *det musiske mennesket*, Freidig forlag
- Bredttvedt kompetansesenter, 2001, *Arbeidsprøven*
- Cappelen Damm, *Carlsten lesetest*
- www. Dysleksiforbundet.no
- Dallan, Olav, 2007, *metode og oppgaveskriving for studenter*, Gyldendal akademisk
- Elbro, C, *differences in dyslexia*, 1990, København, Munksgaard
- Elvemo, Jarle, 2003, *lese- og skrivevansker; teori, diagnose og metoder*, Oslo, fagbokforlaget
- Frith, U, 1985, Beneath the surface of developmental dyslexia. I K. Patterson, J. Marshall og M. Coltheart (red) , *Surface dyslexia*: 310-330. London, Earbaum
- Høyen, Torleif og Lundberg, Ingvar, 2012 , *Dysleksi fra teori til praksis*, Gyldendal akademisk
- Anne Høygård, 2013, *Barns språkutvikling-muntlig og skriftlig*. Oslo Universitetsforlaget
- Klingenberg, Jan Erik, 2005, *å bedre barns leseflyt*, Oslo, Aschehoug
- Logometrica , *Logos*, 2012
- Lyster, Solveig -Alma Halaas, 2012, *elever med lese og skrivevansker hva vet vi hva gjør vi ?*, Oslo Cappelen Damm,
- Lyster, Solveig -Alma Halaas, 2002, *Å lære å lese og skrive,- individ i kontekst*, Oslo, Gyldendal akademisk
- Lyster, Solveig og Tingleff, Heidi og Øyving, 2002 , *Ringeriksmateriellet*, Tingleff forlag, Oslo
- Lyster, Solveig -Alma Halaas, 1994 , *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom, kartlegging og tiltak*, Oslo, Universitetsforlaget
- Olsson, Henny og Sørensen, Stefan, 2003, *forskningsprosessen- kvalitative og kvantitative perspektiver*, Oslo, Gyldendal akademisk
- Thagaard, Tove , 2004, *Systematikk og innlevelse*, Bergen, Fagbokforlaget
- Vea, Gudrun, 1991 , *metamorfologisk kunnskap og lesing*, hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Statens spesiallærerhøgskole
- Vindenes, Sigrid , *moro med morfemer*, http://home.lyse.net/sivin/ord_setning.ht

VEDLEGG

Vedlegg 1: samtykkeerklæring sendt til heimen via rektor

Vedlegg 1

Til foreldre/foresatte

Lurøy 17/12/13

Jeg tar i år videreutdanning i spesialpedagogikk 3 ved høyskolen i Nesna, med fordypning i språk-lese og skrive vansker. I den forbindelse skal jeg gjennomføre et feltarbeid ute i praksis og skrive en fordypningsoppgave knyttet til dette. Mitt temaområde er lese og skrivevansker/dysleksi.

Jeg har fått klarsignal fra Onøy/Lurøy skole om at jeg kan få gjennomføre mitt feltarbeid ved skolen. Dersom alt går etter planen tenker jeg å gjennomføre dette i løpet av tidsrommet januar- mars 2014. Tidsrammen er 3 uker, men siden jeg jobber turnus ved siden av må jeg strekke det over lengre tid.

I denne forbindelse vil jeg spørre om deres samtykke til at jeg deltar i undervisningen av deres barn og gjennomfører deler av dette i samråd med Hanne Indregård. Hun vil som vanlig stå ansvarlig for undervisningen. Dette gjelder for de timene eleven er ute og klassen og har egen ressurs. (norsktimene).

Som andre ansatte og vikarer ved skolen vil også dette arbeidet omfattes av taushetsplikten jf. Forvaltningsloven § 13.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart eller dere har spørsmål.

Med vennlig hilsen

Malin Nordås (tlf 990 22490)

Svarslipp:

(stryk det som ikke passer)

Vi samtykker /samtykker ikke til at studenten kan delta i undervisningen/feltarbeid av spes.ped student

Navn på elev:

Sted:.....Dato:.....

Underskrift:.....

Leveres til skolen v/rektor