

Forord

Det er med et lettet utpust og et bredt smil jeg har satt siste punktum i min masteroppgave. Det har vært en lærerik og tidkrevende prosess. Til tider har ting virket umulig, men jeg har kommet meg gjennom fire år med deltidsstudier og nådd målet for starten på reisen. Det er mange personer som har hjulpet meg underveis og jeg ønsker derfor å takke dem.

Jeg ønsker å takke mine informanter, som villig delte sine erfaringer og viet av sin tid slik at prosjektet kunne gjennomføres.

Takk til mine veiledere Julie Feilberg og Mila Vulchanova ved NTNU i Trondheim. Det er utrolig hvilke underverker en kopp te og et varmt smil kan hjelpe en kald vinterdag når man ellers står faglig bom fast. Uten deres tilbakemeldinger hadde jeg aldri greid dette.

Jeg vil takke Kristian, min klippe og kjekke hverdagshelt. Jeg takker mine skjønne tre barn Karoline, Sondre og Alexandra. De minner meg på at det fins en virkelig verden utenfor arbeidsrommet til mamma.

Takk til alle som har hjulpet med barnevakt! Dere har gjort hjemmet vårt rikere.

Til slutt vil jeg takke alle de gode menneskene som jeg har blitt kjent med de siste årene. Sammen har vi diskutert, vært frustrert, støttet hverandre og ledd av hverandre.

Skipet er kommet i havn, men reisen vil aldri bli glemt.

Sammendrag

Tittel: Hvilke prosedyrer og hvilket kartleggingsmateriell brukes før henvisning til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) ved tre ulike barneskoler i en norsk bykommune i Midt-Norge?

Bakgrunn: Forskning har også vist at det er variasjon i saksbehandling rundt spesialundervisning og jeg har lurt på hva som kan være årsak til dette. Det var et mål med studien å få økt kunnskap rundt saksbehandling og prosedyrer som foregår i skoler før det blir henvist videre til PPT. Grunnen til at jeg ønsker å se nærmere på dette er fordi jeg selv jobber som lærer i en barneskole og ønsker å vite mer om andre skoler og hvilke prosedyrer de vanligvis følger.

Formål: Hensikten med denne studien var å få økt innsikt i regelverket for opplæringen i norsk skole, prosedyrer i skolen og fremskaffe en oversikt over kartleggingsmateriell som brukes.

Metode: Studien har tatt i bruk en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming hvor informantenes opplevelse og erfaringer har vært i fokus. Det ble tatt i bruk intervju samtaler med tre lærere som har ansvar for utredning av elever med lese- og skrivevansker ved egen skole.

Resultater: Studien har gitt innblikk i de gjeldene prosedyrene ved hver skole før henvisning til PPT. Retningslinjene for saksbehandling fra Utdanningsdirektoratet følges ved alle tre skolene. Studien har skaffet en oversikt over alle kartleggingsprøvene som er i bruk og viser en bred kompetanse i å benytte et stort utvalg tester.

Kartleggingsmaterialet ved skolene er stort sett sammenfallende med anbefalinger fra kommunens PPT, unntatt en test: LOGOS. Studien har også sammenlignet PPT's kartleggings- og utredningsverktøy med en oversikt av test- og diagnoseverktøy utarbeidet ved vårt Nasjonale senter for leseopplæring og leseforskning, Lesesenteret.

Det kommer frem i intervjuene at det er behov for faglig samarbeid mellom lærere med ansvar for kartlegging. Dette gjelder spesielt i arbeid med omfattende tester som diagnostiserende tester. Disse testene brukes til å sette dysleksidiagnoser på elever med store lese- og skrivevansker.

Nøkkelord: Prosedyrer, regelverk, saksbehandling, kartleggingsmateriell, lese- og skrivevansker, spesifikke språkvansker, dysleksi, diagnostiserende tester, samarbeid, utfordringer.

INNHold

Forord

Sammendrag

1.0 Innledning	1
1.1 Tema for oppgaven	2
1.2 Formål og problemstilling.....	2
1.3 Personlig utgangspunkt.....	3
1.4 Begrepsavklaringer/definisjoner	4
1.5 Oppgavens oppbygging	5
2.0 Regelverk, prosedyrer og kartlegging	7
2.1 Ordinær opplæring	7
2.3 Spesialundervisning	8
2.4 Kartleggingsprøver	10
2.4.1 Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver	10
2.5 Kartleggingsmateriell i skolen	11
2.5.1 Videre utredning og kartlegging av elever.....	12
2.5.2 Registrering av resultater	14
3.0 Teoretisk forankring	15
3.1. Språkutvikling.....	15
3.2 Leseutvikling.....	16
3.3 Skriftspråkutvikling	16
3.4. Hvilke vansker kan oppstå?	16
3.4.1 Spesifikke språkvansker (SSV)	17
3.4.2 Skriftspråkvansker.....	18
3.4.3 Beslektede vansker	19
3.5 Grunnleggende ferdigheter i opplæringen	20
4.0 Metode	23
4.1 Metodisk tilnærming.....	23
4.2. Rekruttering og utvalg av informanter.....	24
4.3 Intervju	24
4.3.1 Intervjuguide	25
4.4 Innsamling av data	26
4.5 Transkripsjon	26

4.5.1. Analyse og kategorisering.....	26
4.6 Kvalitet i forskning	27
4.7 Etiske overveielser	28
5.0 Presentasjon av empiriske data og drøfting	31
5.1 Informantenes bakgrunn	31
5.2 Prosedyrer i skolen.....	32
5.3 Kartleggingsmateriell.....	34
5.3.1 Diagnostiserende tester.....	35
5.3.2 Dysleksi.....	37
5.4 utfordringer	38
5.5 Behov for samarbeid	39
6.0 Avsluttende kommentar	43
6.1 Videre forskning	44
7.0 Litteraturliste	45
Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	51
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	53
Vedlegg 3: Tilråding fra NSD	55
Figur 1: Saksgang for elever med særskilte behov.....	9
Figur 2: Kartleggingsmateriell i barne- og ungdomsskolen.....	11
Figur 3: Annen kartlegging i skolen.....	12
Figur 4: En oversikt over kartleggings- og utredningsverktøy fra PPT.....	13
Figur 5. Kartleggings- og utredningsverktøy som brukes av informantene	37

1.0 Innledning

Det viser seg at barn og elever som strever med språk, lesing og skriving fanges for sent opp, selv om forskning viser at effekten av tidlig innsats er vesentlig større enn hjelpetiltak som settes inn senere i utdanningsløpet. I fjorårets stortingsmelding *Fag - Fordypning -Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)) slås det fast at nesten 20 % av elevene i norsk skole går ut av grunnskolen med så svake lese- og skriveferdigheter at de kan få problemer med videre skolegang og arbeid. Tidlig innsats er avgjørende for å hjelpe de som strever med lese- og skriveopplæringen.

Elevene som trenger ekstra støtte i lese- og skrive opplæringen har de samme vanskene når de går ut av grunnskolen, som de første årene. Dette skjer på tross av at regjeringen hatt fokus på en ekstra innsats de første årene i skolen og tilført ressurser for å bedre opplæringen de siste 10 årene slik det står i stortingsmeldingen som angår *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008) s. 61):

«Kartlegging av enkeltelevers ferdighetsnivå må følges opp av tiltak for dem som har behov for ekstra opplæring fra første stund. Derfor vil regjeringen øke ressursene til kommunene slik at de har bedre mulighet til å følge opp de elevene som trenger forsterket opplæring.»

Hensikten med tiltaket var å redusere andelen elever som trenger spesiell oppfølging senere og forebygge at elever avslutter videregående opplæring på grunn av svake ferdigheter. Dette er også i tråd med forskning som støtter innsats de første årene i skolen. Forskning viser nemlig at tidlig intervensjon har større effekt enn tiltak satt inn på et senere tidspunkt.

Studier har vist at hos barn med dysleksi kan presise tiltak gi en effekt på 80 % hvis tiltak blir satt inn i løpet av 1. eller 2. trinn, mens effekten er redusert til bare 10-15 % etter 5.trinn (Solem, 2015, s. 59). Tidlig innsats for elever med lese- og skrivevansker er dermed avgjørende for at tiltakene skal ha god effekt.

Prosedyrene på hver skole er de som skal fange opp og sikre at elever med store spesielle behov får den opplæringen de har krav på. Gode prosedyrer er nødvendige for å finne de elevene som trenger ekstra støtte. En undersøkelse gjennomført av Riksrevisjonen (Dok.3:7 (2010-2011))

peker på en rekke brudd på saksbehandlingsregler knyttet til spesialundervisning i skolen. Hva kan være grunnen til at skoler ikke følger saksbehandlingsreglene?

Dette finner jeg interessant og denne oppgaven vil derfor rette fokus mot nettopp prosedyrene. Dette gjøres ved å intervjuere lærere ved tre skoler og sammenligne deres saksgang i spesialundervisning og bruk av kartleggingsmateriell.

1.1 Tema for oppgaven

Tema for oppgaven er prosedyrer og kartlegging. I datainnsamlingsdelen har jeg samlet informasjon om prosedyrer og hvilket kartleggingsmateriell som brukes ved tre ulike skoler. Lese- og skriveutvikling blir utgangspunktet i studiens teoretiske forankring.

Jeg ønsker å finne ut om det er et likt system for hvordan elever får rettet oppmerksomhet mot sine vansker med utgangspunkt i mine informanter. Jeg vil derfor se på hvilke retningslinjer som foreligger, hvordan prosedyrene er og om skolene følger like prosedyrer.

Det er blitt skrevet flere rapporter som omhandler prosedyrer og bruk av spesialpedagogiske ressurser de siste årene. Oppgaven vil også belyse hvilke mangler Riksrevisjonen (2011) påpeker i sin rapport og se hva den nyeste stortingsmeldingen "Lærelyst - Tidleg innsats og kvalitet i skolen" (Meld. St.21 (2016-2017)) har å si om skolen og dens utvikling i årene fremover.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å få økt innsikt i prosedyrer og bli kjent med kartleggingsmateriell som er i bruk. Studien skal gjøre rede for hvilke prosedyrer som er ledd i en utredning før henvisning til PPT og gjøre rede for et utvalg kartleggingstester som er i bruk. Bakgrunnen for studien er at jeg selv jobber på en barneskole, men har liten kunnskap om kunnskap om prosedyrene som leder til utredning av elever. Dette er også årsaken til at jeg er nysgjerrig på hvordan prosedyrene er ved andre skoler enn min egen.

For å få innsikt på dette området ble det brukt en kvalitativ intervjuundersøkelse hvor spesialpedagoger ved tre skoler ble intervjuet. Oppgaven fikk følgende problemstilling:

«Hvilke prosedyrer og hvilket kartleggingsmateriell brukes før henvisning til Pedagogisk-psykologisk tjeneste ved tre ulike barneskoler i en norsk bykommune i Midt Norge?»

Basert på problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål utformet:

1. Hva gjør en lærer når han/hun er bekymret for en elev?
2. Hvordan er prosedyrene for kartlegging ved skolene som deltar i studien?
3. Hvilket kartleggingsmaterieell blir brukt på skolene?
4. Hvilke refleksjoner gjør lærere seg som driver med kartlegging?
5. Hvordan brukes diagnostiserende tester i skolen?

1.3 Personlig utgangspunkt

Som mor til tre har jeg kunnet følge mine barns språkutvikling fra de ble født. Enkelte øyeblikk har vært så betydningsfulle at jeg fremdeles kan gjenkalle følelsen av å oppleve kommunikasjon som noe ubeskrivelig stort. Som da jeg fikk den aller første øyekontakten og barnet mitt responderte på et smil.

De fleste foreldre følger eget barns språkutvikling med begeistring steg for steg. Det er helt fantastisk å høre det første ordet, for så å oppleve at ordforrådet utvides og settes sammen til setninger. Ferden på vei til å snakke flytende er like humpete som veien er fra stabbing til stødig gange. Pågangsmotet til de små er uendelig. Det å lære seg et språk med alle dets finesser er nesten helt uforståelig- men motivasjonen er klar. Gjennom språket kan de gi uttrykk hva de ønsker eller få oppmerksomhet når de vil ha det. Språk kan oppfylle våre behov om å bli sett, hørt og tatt hensyn til.

I Kunnskapsløftet (LK- 06) er det definert fem ferdigheter som utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Å kunne *lese*, å kunne *skrive*, å kunne *regne*, *mundlige* ferdigheter og *digitale* ferdigheter. Tre av fem handler om språk. De grunnleggende ferdighetene beskrives i LK-06 som avgjørende redskaper for læring i alle fag og en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse. For noen kan deres forhold til språk, være avmakt. Hvis man opplever vansker med å uttrykke seg verbalt eller har vansker med å lese og skrive, så kan det ha store konsekvenser for den det gjelder sosialt og akademisk.

Jeg ble lærer fordi jeg hadde et ønske om å gjøre en forskjell. Når rapporter viser at det hyppig er brudd i saksbehandlingsregler når det gjelder spesialundervisning, så undrer jeg på om prosedyrene er forskjellige på hver enkelt skole?

Når vi jobber, blir vi raskt vant til den praksis som foregår på vår egen arbeidsplass. Det er lett å ta for gitt at det foregår likt alle andre steder også. Men det fins naturligvis mer enn én måte å gjøre ting på. Men hvordan kan jeg vite om den måten som brukes på min arbeidsplass er god, når jeg ikke vet hvilken praksis som foregår andre steder?

Det har vært et mål for meg å få kunnskap om hva som skjer på andre skoler for å kunne bidra til å bedre praksis på egen arbeidsplass. Det er bakgrunnen for min interesse for temaet i denne studien.

1.4 Begrepsavklaringer/definisjoner

Innenfor fagfeltet lese- og skrivevansker kan begrepet «lese- og skrivevansker» noen ganger brukes som en samlebetegnelse for spesifikke språkvansker. I denne studien vil *Lese – og skrivevansker* brukes for å omtale vansker som dyslektikere og svake lesere kan oppleve.

Spesifikke språkvansker (SSF) brukes om to typer språkvansker, henholdsvis ekspressive og impressive forståelsesvansker (Sundby, 2010).

Diagnostiserende tester brukes om kartleggingsverktøy hvor testresultatene viser sterke eller svake indikatorer på dysleksi som f.eks. LOGOS (Logometrica, 2017).

Med begrepet *prosedyrer* og viser studien til de rutinene som gjennomføres i en skole i forbindelse med utredning av en elev.

Kartleggingsmateriell og utredningsverktøy brukes som en samlebetegnelse på tester og prøver som benyttes til å gjøre rede for hvilke utfordringer eller styrker en elev kan ha faglig sett. En del av disse verktøyene har skolen kompetanse i, mens noen utføres av Pedagogisk- psykologisk Tjeneste (PPT).

En *utredning* gjennomføres for å vurdere om elever har utbytte av ordinær opplæring eller om det er behov for en sakkyndig vurdering som kan lede til vedtak om spesialundervisning.

Tiltak er de handlinger som blir iverksatt for å styrke en elevs ferdighet i et område som f.eks. lesing eller skriving.

1.5 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg gå nærmere inn i regelverk og føringer fra kunnskapsdepartementet ned til kommunenivå. Jeg beskriver kartlegging, og prosedyrer og regelverk som skal følges av skolen og PPT i gangen før vedtak om spesialundervisning.

I kapittel 3 presenterer relevante teorier knyttet til barns språk-, lese- og skriveutvikling. Disse språklige ferdighetene blir avslutningsvis koblet til Utdanningsdirektoratets *Grunnleggende ferdigheter* fra *Læreplanverket for grunnskolen og den videregående opplæringen* (LK-06).

I kapittel 4 blir det redegjort for den valgte forskningsmetoden, metodisk tilnærming og analysemodell. I kapittel 5 redegjør jeg for analysen og tolkningen av resultatene. Til slutt i kapittel 6 vil jeg oppsummere de viktigste funnene og kaste lys over problemstillingen.

2.0 Regelverk, prosedyrer og kartlegging

Alle elever i norsk skole har rett til en god opplæring. Opplæringsloven (1998) skal sikre at alle elever får den opplæringen de har krav på. Når elever ikke har utbytte av ordinær opplæring, er kartleggingsprøver en del av vurderingen som viser om eleven har hatt god faglig utvikling. Bruk av kartlegginger er en del av prosedyrene ved en skole. Dette kapittelet handler om regelverk og prosedyrer og kartleggingsmateriell i skolen.

I den første delen vil jeg presentere hva som er styrende paragrafer for opplæringen og hvem som har ansvaret for denne organiseringen fra departement ned til skolenivå. Delen avsluttes med at oppgaven tar et blikk på hvilke mangler som blir påpekt av Riksrevisjonen (2010-2011) i dens undersøkelse av spesialundervisningen i skolen.

I neste del kommer en oversikt over kartleggingsprøver som er obligatoriske i skolen. Videre kommer en presentasjon av andre tester som brukes i kartleggingssammenheng når det gjelder utredning av lese- og skrivevansker i skolen.

DEL 1

2.1 Ordinær opplæring

Opplæringsloven er et styrende dokument for alle nivåer som gjelder utdanning i samfunnet. Ansvaret for opplæringen i Norge står skrevet i Opplæringsloven (1998, § 13) om fordelingen av ansvar mellom kommune, fylkeskommune og staten. *Kunnskapsdepartementet* har det overordnede ansvaret for grunnopplæringen i norsk skole, mens *Utdanningsdirektoratet* (Udir) skal bidra til at vedtatt politikk for grunnopplæringen blir iverksatt. *Fylkesmannen* utøver tilsyn med at kommunene følger lover og forskrifter på opplæringsområdet og *kommunene* er ansvarlige for gjennomføringen av opplæringen og for at bestemmelser som er gjort blir iverksatt lokalt på hver skole.

Hver skole har ansvar for å oppdage de elevene som trenger ekstra tilrettelegging innenfor de ordinære rammene ved opplæringen. I skolen brukes prinsippet om *tilpasset opplæring* om de tiltak som skal sikre at eleven får best mulig utbytte av opplæringen.

Dette er lovfestet i Opplæringslovens § 1-3:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten».

Opplæringsloven skal sikre at alle elever mottar et likeverdig undervisningstilbud som er tilpasset deres forutsetninger. Likevel er det noen elever som av ulike årsaker ikke har utbytte av det ordinære undervisningstilbudet, men som har behov for en særegen tilrettelegging basert på en grundig vurdering av elevens utfordringer i skolen.

2.3 Spesialundervisning

For å kunne avdekke hvilke elever som skal henvises til PPT må skolene kunne benytte et utvalg kartleggings- og utredningsverktøy. Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) samarbeider med skolene for å utrede elever med behov for ekstra tilrettelegging (Udir, 2017). På bakgrunn av utredning og kartlegging kan de elevene som ikke har utbytte av den ordinære opplæringa få gjennomført en sakkyndig vurdering. En slik vurdering er grunnlag for kommunens vedtak om spesialundervisning. På bakgrunn av tilråding fra PPT kan skolen fatte vedtak om spesialundervisning.

I Opplæringsloven står skrevet elevens rett til spesialundervisning:

§ 5-1. Rett til spesialundervisning

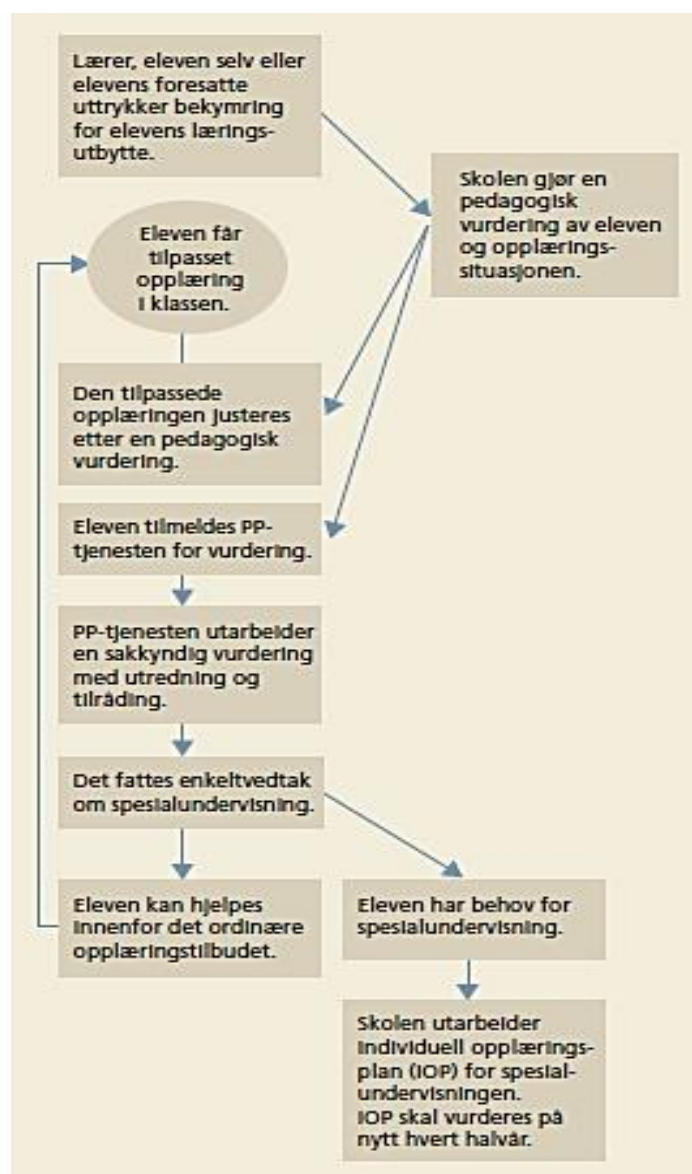
«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning».

Opplæringsloven presiserer at spesialundervisningen også skal være likeverdig med det som er i den ordinære opplæringa og at timetallet skal være lik for de som mottar spesialundervisning som de som deltar i ordinær opplæring. Dette har mye å si for innholdet i spesialundervisningen. Skolen har et selvstendig ansvar for å vurdere om eleven har et tilfredsstillende utbytte av opplæringa, men initiativet til en utredning kan også komme fra en elev eller foresatte jf. Opplæringsloven § 5-4 *Nærmare om saksbehandlinga i samband med vedtak om spesialundervisning.*

Saksbehandlingsregler i kommunen skal sikre tilfredsstillende opplæring for elever med særskilte behov. Figur 1, s.9 viser saksgang for elever med særskilte behov (Utdannings- og forskningsdepartement, 2004). Den er gjengitt i *Riksrevisjonens undersøkelse om*

spesialpedagogisk undervisning (Dok. 3:7 (2010-2011)) som hadde som formål å vurdere om elever med behov for særskilt tilrettelegging fikk den opplæringen de hadde krav på.

Riksrevisjonens rapport fant svakheter knyttet til saksbehandlingsregler som avgjorde hvilke elever som fikk spesialundervisning i grunnskolen. Dette gjaldt tildeling av timer, samt planlegging og oppfølging av spesialundervisnings-tilbudet i grunnskolen. Undersøkelsen slo fast at det var et behov for en sterkere statlig oppfølging i kommunene for å bidra til en mer korrekt etterlevelse av regelverket i skolen.



Figur 1: Saksgang for elever med særskilte behov.

DEL 2

2.4 Kartleggingsprøver

Kartleggingsprøver er redskapet for å finne de elevene som strever og ikke greier å holde samme faglig utvikling som sine medelever. For å skape en god likeverdig opplæring for alle er det spesielt viktig at denne gruppen elever oppdages og at skolen legger til rette for en undervisning som vil fungere for dem.

I denne delen blir det presentert et utvalg kartleggings- og utredningsverktøy som brukes på flere grunnskoler og informasjon om de obligatoriske kartleggingsprøvene fra Utdanningsdirektoratet. Men først litt om bakgrunnen til at vi fikk et nasjonalt vurderingssystem i Norge.

Det var det såkalt «Pisa-sjokket» (Temanotat, 2011) som var bakgrunnen for å starte en systematisk innhenting av kvaliteten i skolen. I denne internasjonale undersøkelsen fremstod norske tenåringers resultater som middelmådige sammenlignet med andre land. Dette førte til et politisk fokus på faglige prestasjoner i skolen. Senere samme år ble *Kvalitetsutvalget* (NOU 2002:10) dannet. Dette utvalget var oppnevnt av regjeringen ved kongelig resolusjon i 2001 til å vurdere kvaliteten av grunnopplæringen vår. Deres første utredning *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003:16) var starten på en reform i skoleverket, med Kunnskapsløftet (LK-06) og innføring av *nasjonale* kartlegginger av elevenes faglige kompetanse.

2.4.1 Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver

I løpet av grunnskolen skal alle elever gjennomføre Utdanningsdirektoratets obligatoriske kartleggingsprøver (Udir, 2015). Det er obligatoriske kartleggingsprøver i lesing i 1., 2. og 3.trinn og regning på 2.trinn. Elevene blir målt i leseferdighet og i tallforståelse og regneferdighet. Det er noen obligatoriske og noen valgfrie tester. Ingen av testene i leseferdighet er valgfrie. Når og hvem som tar disse testene kommer frem i Figur 2. s.11. I tillegg kan skolen velge å ta de frivillige kartleggingsprøvene som er i engelsk, digitale ferdigheter, tallforståelse og regneferdighet.

De nasjonale prøvene skal gjennomføres for å sikre kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet og de skal brukes av læreren som underveisvurdering av elevene (Udir, 2016). Disse prøvene gjennomføres i 5., 8. og 9.trinn i lesing, regning og engelsk. 9.trinn har kun lesing

og regning, og prøvene er helt lik den som ble tatt på elevene i 8.trinn for at læreren skal kunne sammenligne resultatene og vurdere læringsutbytte.

For de elevene som ikke har hatt den forventede faglige utvikling, skal skolen å gi tilpasset undervisning, jf. Opplæringsloven § 1-3. Loven skal sikre at alle elever får en opplæring tilpasset sine forutsetninger. Hvis elevenes vansker vedvarer, og tilpasset undervisning ikke ser ut til å ha effekt, må skolen henvise til PPT for en sakkyndig vurdering. Skolen og PPT må følge korrekt saksbehandling for at elev skal bli utredet og få en sakkyndig vurdering jf. Opplæringsloven § 5-3 *Sakkunnig vurdering* og §5-4 *Nærmere om saksbehandlinga i samband med vedtak om spesialundervisning*. Den sakkyndige vurderingen er grunnlaget for at det *kan* bli fattet vedtak om spesialundervisning.

TEST	Utarbeidet av	Faglige områder	Formål	For hvem
UDIR sine kartleggingstester	Udir.	Måler leseferdighet.	Skal hjelpe lærerne å se hvilke elever som har behov for spesiell tilrettelegging.	1., 2., og 3.trinn. Prøvene er obligatoriske for alle elvene på det aktuelle trinnet.
Nasjonale tester	Udir.	Måler leseferdighet.	Formål er å sikre kvaliteten på alle nivåer i skolesystemet. Skal hjelpe læreren til å gi en underveivurdering av elevenes utvikling.	5., 8. og 9. trinn. Testen i 9.trinn er den samme som i 8.trinn for at læreren skal kunne sammenligne resultatene.

Figur 2: Kartleggingsmateriell i barne- og ungdomsskolen, obligatoriske tester i leseferdighet.

2.5 Kartleggingsmateriell i skolen

Kommunene er ansvarlige for gjennomføringen av opplæringen og det betyr at de er ansvarlige for de bestemmelser som er gjort blir iverksatt lokalt på hver skole. Det er kommunens ansvar å sørge for at alle elever er sikret en god og likeverdig opplæring i skolen. Skolen har ansvar for å følge opp sine elever, men også elever selv og foresatte kan be om en utredning hvis de er bekymret for elevens utvikling jf. Opplæringsloven §5-4.

I tillegg til de kartleggingsprøvene som kommer fra Udir, benytter skoler egne kartleggingstester i å vurdere om eleven har den faglige utviklingen som forventet. De skolene som er med i denne

studien bruker blant annet Carlstens leseprøve (2002) og Kåre Johnsons Orddiktat (1983), se Figur 3 (side 12).

TEST	Utarbeidet av: (Dato forteller sist oppdatert)	Faglige områder	Formål	For hvem	Standardisert/ Normert
Norsk rettskrivingsprøve - og leseprøve for grunnskolen (også kalt Carlsten leseprøve)	C.T. Carlsten (2002)	Måler lesehastighet og ordavkodning Grammatikkferdighet.	Måler lesehastighet og leseforståelse	Leseprøve 3.-7.trinn Setningsdiktat 4.-10.trinn Har også: Bokstavdiktat 3.trinn og Alfabetprøve 4.trinn	Nei
Orddiktat	K. Johnsen (1983)	Avkodingsferdighet	Prøver for vurdering av rettskrivingsvansker.	2-7.trinn	Ja

Figur 3: Annen kartlegging i skolen.

Disse kartleggingsprøvene er eksempel på tester som er brukt i lang tid i norsk skole. Lærerne benytter dem jevnlig til å vurdere sine elevers lesehastighet og avkodingsferdigheter. Den eldste testen nevnt av informantene er fra 1984 og Carlstens leseprøve fra 90-tallet. De fleste prøvene har vært gjennom mange revideringer frem til nå.

2.5.1 Videre utredning og kartlegging av elever

PPT, som er en kommunal og en fylkeskommunal tjeneste, skal bistå barnehager og skoler i deres arbeid med å kartlegge og utrede elever som har behov for det (Udir, 2017). Når elever skårer lavt på en test eller på annen måte ikke viser den faglige utviklingen som ventet så skal kontaktlærer se hvilke tilrettelegginger som kan gjøres i klasserommet, før det igangsettes en utredning av eleven.

Veien frem mot en henvisning til PPT starter på skolen med en pedagogisk vurdering av eleven og opplærings situasjonen (se Figur 1s.9). I neste trinn justeres den tilpassede opplæringen før eleven tilmeldes til PP-tjenesten for en vurdering. Men før PPT tar imot en tilmelding ønsker de at skolen skal ha samlet inn konkrete opplysninger om elevenes ferdigheter, som innebærer kartlegginger. Og i enkelte kommuner er PPT mer tydelig enn andre med sine forventninger til skole og barnehage. Dette gjelder f.eks. i Trondheim kommune. I denne kommunen er det utarbeidet en «*Håndbok i spesialpedagogisk arbeid*» (2011). Denne håndboka inneholder en

oversikt over hvilke kartleggings- og utredningsverktøy som skolene er forventet å ha kompetanse i, se Figur 2. s.13 (samme side).

Vårt nasjonale senter for leseopplæring og leseforskning, Lesesenteret (2014) har også utarbeidet en oversikt over materiell som er aktuell i utredning av elever. Lesesenteret jobber på oppdrag fra Udir, og deres oversikt over tester skal være en støtte for PPT. Deres matrise inneholder flere av de samme testene som PPT, se i Figur 4 (s.13) i tillegg til en del andre tester hvor noen krever spesifikk kompetanse.

Kartlegging	Bruksområde
LeseUtviklingsSkjema (LUS)	Kartlegging av avkodingsferdigheter og leseforståelse gjennom lesesamtalen
Alle Teller	Kartlegging av ferdigheter i matematikk 1.- 10 trinn
Kartleggeren	Kartlegging av ferdigheter i matematikk, norsk og engelsk 5. -10. trinn. Finnes i dag på elevnett, vil bli nettbasert.
Obligatoriske kartleggingsprøver	Lesing, regning og engelsk
Nasjonale prøver	Lesing, regning og engelsk
Tester/utredninger	Bruksområde
Språk 6-16	Kartlegging av språkvanser hos barn og ungdom.
Standardisert test i avkoding og staving (STAS)	Måler hvor godt eleven avkoder og staver i forhold til barn på samme alder, men også i forhold til eldre og yngre barn. Kan brukes fra 2. -10. trinn
Arbeidsprøven	Gir et bilde av elevens muligheter framfor begrensninger. Finner ut hvor mye støtte eleven trenger for å mestre de ulike oppgavene og finne fram til en best mulig undervisningssituasjon for eleven.
Aston Index	Påviser et barns spesielle læringsmønstre ved å kartlegge spesielle typer av lærevanser. Retter oppmerksomheten mot de funksjoner/ferdigheter hos barnet som er viktigst for skriftspråket.
Ordkjedetesten	Gruppeprøve for å kartlegge elevens ferdigheter til å avkode ord, fra 3. – 10 trinn
Våletesten	En muntlig organisert test som gir informasjon om elevens umiddelbare minnespenn, innlæringskurve i konsolideringsfasen, samt læringsstrategier og systematikk.
Chips	En ikke språklig prøve som gir informasjon om eleven modningsnivå kognitivt, vedrørende visuell oppfatning/spatial bearbeiding og romlig forståelse samt strategisk tenking hos eleven.
Dynamisk kartlegging 1. – 10 trinn	Kartlegging av læreforutsetninger i matematikk. Bygger på prinsippet om dynamisk testing og ser mer på forutsetninger og utforming av ev. hjelpetiltak, enn på hva eleven kan og ikke kan.
Elevenes selvrappport	Et instrument til enkel og systematisk kartlegging av eleven subjektive forståelse av egen livssituasjon.
Kartleggingsprøver for minoritetsspråklige elever ved skolestart	Kartlegging og veileder for å avgjøre om eleven har behov for særskilt opplæring i henhold til opplæringsloven §2-8
Kartleggingsprøver for minoritetsspråklige	Gir grunnlag for tilpasset opplæring.

Figur 4: En oversikt over kartleggings- og utredningsverktøy fra PPT.

Følgende tester fra Figur 2 (s.13) brukes i kartlegging av lese- og skrivevansker:

Leseutviklingskjema (LUS), Kartleggeren, Språk 6-16, Standardisert test i avkoding og staving (STAS), Arbeidsprøven, Aston Index, Ordkjedetesten og Våletesten.

2.5.2 Registrering av resultater

VOKAL (Conexus Engage, 2017) er en nettbasert tjeneste som gir læreren anledning til å registrere resultater som eleven får på ulike tester underveis i skoleåret. Den er ment for å lette lærerens arbeid knyttet til oppfølging av den enkelte elev. Tjenesten brukes av over 300 kommuner og 2500 skoler i Norge. Nettportalen er også tilgjengelig ved skolene til informantene i studien.

3.0 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for ulike teorier og begreper som anses som relevant for oppgaven. Basert på oppgavens problemstilling så vil dette kapittelet belyse teorigrunnet knyttet til kartleggingsmateriell i skolen. Mens forrige kapittel tok for seg regelverk og kartleggingsmateriell, så skal dette kapitlet gjøre rede for de språkvanskene som kan være årsaken til at skolen setter i gang en utredning. Avslutningsvis vil jeg komme inn på de *Grunnleggende ferdighetene* fra Læreplanen (LK-06) og knytte teori til opplæringsmålene for grunnskolen (1. -10.trinn).

Kapittelet starter med å se på sentrale elementer i språk-, lese- og skriveutvikling. De språklige ferdighetene må sees i sammenheng med begynnende lese- og skriveopplæring i skolen. Jeg starter derfor med teori om språkutvikling fordi et godt utviklet språk regnes som en forutsetning for en god lese- og skriveutvikling (Hagtvet, 2008; Hulme & Snowling, 2011).

3.1. Språkutvikling

Barn starter å kommunisere allerede som små babyer, men det verbale uttrykket kommer senere. Essensen i kommunikasjon starter med blikk og små gester som senere danner grunnlag for utvikling av verbalt språk (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). I barnets språklige bevissthet etableres vokalene først, deretter konsonantlydene som meningsskillende enheter i talespråket (Skaug, 1996). De første ytringene kommer når barnet er rundt 12 måneder. Fra 18 måneder og fram mot 2- årsalderen nærmest eksploderer ordforrådet. I 2-3 års alderen begynner barnet å sette sammen ord til kortere fraser med to til tre ord. Etter hvert begynner barnet å snakke i hele setninger og prøver seg på avanserte grammatiske bøyingsformer (Helland, 2012).

På tross av at språk er komplekse med sine grammatiske utfordringer, så har de aller fleste barn ingen problem med å tilegne seg de grunnleggende ferdighetene i sitt språk (Bishop, 1997). Vi regner med at de fleste barn kan formulere seg i fullstendige setninger og ha tydelig artikulasjon rundt skolestart. Om noen avviker fra dette kan det ha ulike årsaker, muligens en kognitiv svikt eller en spesifikk språkvanske (Ottem og Lian, 2008). Svake muntlige evner vil påvirke lese- og skriveutviklingen (Bishop, 1997).

Noen barn med nedsatt hørsel kan også vise tegn på språkvansker. Dette kan oppdages ved at barnet har artikulatoriske vansker, eller mangelfull forståelse når det kommer til

situasjonskontekst. Det er derfor helt nødvendige at barn med språkvansker utelukkes hørselsvansker, før man setter i gang kartlegging eller starter intervensjon.

3.2 Leseutvikling

Prinsippet for å lese er bruke bokstavene, kjenne lydene til hver bokstav og trekke dem sammen til en meningsfull enhet. Det skaper en syntese. Når dette går av seg selv, sier vi at barna har knekt lesekoden. Barnet skal kunne trekke sammen lydene, men de skal også forstå det de leser. Lesing er både avkodning og forståelse (Høien og Lundberg, 2012). Det å forstå det man leser er en avansert kognitiv prosess hvor du må huske informasjonen i teksten og knytte den opp til tidligere erfaringer.

Frith (1985) har inndelt leseutviklingen i tre stadier, det *logografiske*-, det *fonologiske*- og det *ortografiske* stadiet. I begynnelsen når eleven starter å lese befinner han seg på det logografiske stadiet i lesingen. Eleven gjenkjenner ord etter dets form f.eks. sitt eget navn eller et varemerke «Pokèmon». I det neste stadiet, det fonologiske stadiet rettes fokus på bokstavens form (grafem) og lyd (fonem). Barnet kan nå trekke sammen lyder til meningsfulle ord, men avkodningen er ikke helt automatisert. Det ortografiske stadiet representerer det høyeste nivået innen lesing. Eleven gjenkjenner strukturer, stavelser og endinger. Det ortografiske nivået er nådd når barnet har sett ordet tilstrekkelig mange ganger og dermed etablert et minnebilde av ordet i langtidsmennet (Høien og Lundberg, 2012). Dette gjør at lesingen får god flyt og barnet utvikler god leseforståelse.

3.3 Skriftspråkutvikling

Skriftspråkutvikling starter lenge før barnet starter i skolen (Hagtvet, 2008). Allerede når barnet oppdager at lyd kan bli til en bokstav, da har den første skriftspråkutviklingen startet. Mens den systematiske skriveopplæringen møter barnet i skolen. Her blir hver lyd blir introdusert med en bokstav. Elevene trener på å tegne bokstavene, «smake» på lyden, finne lignende lyder i andre ord. Det å høre lyden og tegne bokstaven er viktig for å få inn det visuelle, det motoriske og det fonologiske uttrykket (Hagtvet, 1996). I følge læreplanen (LK-06) skal elevene etter to år kunne trekke sammen lyder til ord, og lese små og store bokstaver og kunne skrive.

3.4. Hvilke vansker kan oppstå?

Det er vist at mellom 10 og 20 % av 2-3 åringer har forsinket eller avvikende språkutvikling (Rescorla & Achenbach, 2002) mens mellom 5-10 % av alle førskolebarn har en språkvanske

(Bishop & Leonard, 2000). Vanskene kan innebære problemer med å forstå språk, uttrykke seg muntlig eller uttale språklyder. Denne oppgaven vil ikke ta hensyn til motoriske uttalevansker, men andre vansker som kan oppstå under språkinnlæring. Eksempel på slike vansker er fonologiske -, vokabulare -, morfologi/syntaks - eller pragmatiske vansker.

Alle disse vanskene kan opptre innenfor gruppen spesifikke språkvansker (SSV) som på engelsk forkortes SLI (Specific Language Impairment). «S- specific» knyttes til at det er en avstand mellom språkferdigheten og barnets generelle kognitive ferdigheter, mens «LI-language impairment» står for vansker med små enheter i språket som morfem og grammatiske tillegg (Bishop, 1997). I dag erstattes begrepet SLI med PLI (Primary Language Impairment) i nyere internasjonal forskning.

Pragmatiske vansker handler om evnen til å kunne uttrykke seg og bruke språket i sosial settinger. Om barn har pragmatiske vansker kan det skyldes en autismspekterdiagnose, ASD (Bishop, 1997) eller de tilhører en undergruppe i SSV med særpregete pragmatiske trekk.

De mest vanlig skriftlige vanskene kommer til syne i avkoding og rettskriving (dyslektiske vansker) og har ofte en sammenheng med fonologiske representasjoner og prosessering. Svake fonologiske representasjoner har vist seg å ha direkte påvirkning på lese- og skriveferdigheter i skolen (Snowling, 2000).

3.4.1 Spesifikke språkvansker (SSV)

Barn med spesifikke språkvansker (SSV) har vansker med sentrale spåkomponenter som morfologi, fonologi, syntaks og verbalt minne (Schwartz, 2009). Denne språkvansken hos barn kan forklares som en språklig utvikling som ikke følger et vanlig utviklingsmønster, uten at man finner klare årsaker til dette (Bishop, 1997). Hovedgruppen med spesifikke språkvansker kan derfor ikke forklares ut i fra hørselsvansker, ikke-språklig intelligens, emosjonelle vansker, talemotoriske vansker eller skyldes dårlige miljømessige forhold under barnets oppvekst.

Denne gruppen kan deles inn i impressive og ekspressive språkvansker (Sundby, 2010). For noen er vansken å uttrykke seg (ekspressiv), for andre er utfordringen å forstå hva som blir sagt (reseptiv/impressiv). Impressive vansker ofte er vanskeligere for skolen å oppdage (Bele, 2014).

En impressiv eller en blandet språkforstyrrelse kan få alvorlige konsekvenser for barnet om ikke vansken blir oppdaget og tiltak satt inn.

Barn med SSV snakker lite, formulerer seg i korte setninger og har lite variasjoner av ord. De har vansker med å uttrykke seg og misforstår lett eller blir usikre når en beskjed skal mottas og utføres. Disse barna har like vanskelig for å lære *eget* språk som det for andre er å lære seg et *nytt* fremmedspråk (Lian og Ottem, 2008). Det er vanlig at disse barna har et svakere funksjonelt språk selv om barna har normal utvikling på andre områder.

En underordnet gruppe innenfor SSV er barn med pragmatiske vansker (Pragmatic Language Impairment). Disse barna vansker med å gjenkjenne sosiale mønster, problemer med å forstå og delta i «småprat», de kan komme med respons som er sosialt uakseptabel, og har vansker med å holde seg til «tråden» i en samtale (Rapin og Allen, 1983). Denne gruppen har en del fellestrekk med autister, og kan betegnes som en atypisk eller en mild form for autisme (Bishop, Whitehouse, Watt og Line, 2008).

«Poor comprehenders» er eksempel på en annen gruppe barn med språkvansker. Disse elevene har utfordringer i muntlig tale og i å forstå lest tekst. Gruppen kjennetegnes ved at de avkoder korrekt, men har liten forståelse for hva de leser. Vanskene blir først synlige når barna har gått noen år på skolen, og det stilles større krav til skriftlige tekster og tekstforståelse (Bele, 2014).

Generelt kan barn med SSV ofte føle seg utenfor og de kan, på grunn av mangel på forståelse, trekke seg tilbake fra felleskapet. Forskning viser at barn med en språkforstyrrelse har gjennom et langt livsløp, større sjanse for å utvikle psykiske lidelser og havne utenfor yrkeslivet enn andre barn (Silva, 1987). Dette kan begrense deres sosiale liv og deres utdanningsmuligheter.

Spesifikke språkvansker er en komplisert og sammensatt vanske, og barn med denne vansken representerer en heterogen gruppe. Det er viktig at slike barn blir oppdaget tidlig og får hjelp og støtte i skolen.

3.4.2 Skriftspråkvansker

Noen elever bruker veldig lang tid på å lære å lese. Noen elever leser stadig feil, har vansker med å skrive rett og greier ikke å forstå teksten de har lest. Dette er klassiske tegn på lese- og skrivevansker. Lese- og skrivevansker kan fremstå som et forståelsesproblem eller som en teknisk avkodingsvanske.

Dysleksi

Begrepet dysleksi betyr vansker med ord; dys =vansker, lexia= ord. Vi kan anta at 3-10% av befolkningen har dysleksi (Snowling, 2000). Dyslektikere opplever vansker med avkodning.

I følge Snowling (2000) skyldes dysleksi en svikt i det fonologiske systemet. Det blir forklart ved at svikten som ligger i den fonologiske prosesseringen kommer av svake fonologiske symboler og dette påvirker elevens lese- og skriveutvikling. Hovedsakelig sier vi at dysleksi har sammenheng med store avkodingsvansker. Hvis en dyslektiker i tillegg har vansker med innholdet i tekst skyldes ikke det svak forståelse, men er det et resultat av elevens svake avkodingsferdigheter ifølge Høien og Lundberg (2012).

Fonologisk og ortografisk bevissthet er nært knyttet sammen (Vellutino, Fletcher, Snowling og Scanlon, 2004). Dette skal hjelpe eleven anvende funksjonell ortografisk kunnskap, men dyslektikere har problemer med å knytte ulike grafem til fonem og fonem til grafem, det vil si at lesing og skriving for dyslektikere er krevende.

Cain & Oakhill (2006) har funn som viser at kilden til språkvansken sannsynligvis skyldes mer enn svak forståelse, og at disse vanskene har rot i andre faktorer som også er knyttet til språkinnlæring, blant annet verbale språkevner. Både vokabular størrelse og forståelse har vist seg å være indikatorer på leseforståelsesferdigheter (Vulchanova, Saldaña og Baggio, 2017). En leseforståelsesvanske vil da kunne ha en rekke utfordringer knyttet til språkområder både verbalt og skriftlig. Det er grunn til å tro at det kan være en overlapping mellom språkvanskene.

3.4.3 Beslektede vansker

Lik andre utviklingsvansker er det også slik at barn med dysleksi har en større sjanse for tilleggsvansker slik som spesifikke språkvansker, ADHD, dyskalkuli (Pennington og Bishop, 2009). Dette gjelder hovedsakelig den fonologiske komponenten.

Svake fonologiske representasjoner er typisk for dysleksi. På den andre siden er fonologisk bevissthet er en relevant faktor i innlæring av nye ord (Ziegler, Perry & Zorzi, 2014). Elevens fonologiske ferdigheter vil påvirke dets begreps og ordforråd. En svikt i det fonologiske systemet og innlæring av nye begreper vil være utfordrende.

Et svakt ordforråd og begrepsapparat kjennetegner SSV så det er grunn til å tro at de er en overlapping mellom fonologiske vansker og SSV (Catts, Adolf, Hogan, & Weismer, 2005). Og

det er fremstilt fremstiller hypoteser om det kan være mulig at SSV og dysleksi egentlig er ulike *varianter* av samme språkvanske (Tallal et al., 1996). Og kan det stemme? Svaret er både ja og nei.

Barn med SSV kan ha fonologiske vansker, men er også forskning som viser at ikke *alle* barn med SSV erfarer fonologiske vansker (Ramus, Marshall, Rosen og van der Lely, 2013). Det fins med andre ord rene dysleksidiagnoser uten overlappning til SSV, og barn med SSV som ikke opplever fonologiske vansker. Men det kan noen ganger være vanskelig å skille om det dreier seg om en dysleksidiagnose eller SSV. I noen tilfeller er det slik at språkvansker er beslektede, men samtidig skal vi være klar over at det er stor variasjon mellom individene i gruppen med SSV.

3.5 Grunnleggende ferdigheter i opplæringen

Kunnskapsløftet (LK-06) definerer 5 grunnleggende ferdigheter som elever skal tilegne seg underveis i utdanningsløpet. Av disse er 3 av 5 ferdigheter er språklige elementer; *mundtlighet*, *skriftlighet* og *lesing*. I læreplanen regnes alle 5 elementene som forutsetninger for å lykkes i dagens skole og i samfunnet. Hvis barn har vansker med 3 av 5 ferdigheter vil de da ha utfordringer med å lykkes i utdanning og arbeidsliv?

Som tidligere nevnt er et godt verbalt språk regnet som en forutsetning for en god lese- og skriveutvikling (Bishop, 1997; Hagtvet, 2008; Hulme & Snowling, 2011). Barn med språkvansker har større sjanse til å få psykiske vansker, havne utenfor yrkeslivet og hindres fra å leve et aktivt samfunnsnivå (Bele, 2014; Silva 2014). For å kunne oppfylle læringsmål i LK-06 skal elever benytte sine muntlige, lese- og skriveferdigheter til å ta til seg læring og vise egen kunnskap. Det er helt nødvendig at barn med språklige utfordringer får den hjelpen de har behov for å ha en mulighet til å lykkes da risikoen for å havne utenfor samfunnet regnes som relativ stor.

Under kartlegging i skolen skal lærere være våkne med tanke på å avdekke et bredt spekter av språkvansker. Det er ingen grunn «til å vente og se». Språkforskere som Duff, Plunkett, Nation & Reen (2015) har funn som viser at småbarns er språkferdigheter er indikatorer for senere ordforråd, fonologiske bevissthet og leseferdighet. Også funn i «Den norske mor og barn undersøkelsen» (Schjølberg et al., 2008) viser at barn som tidlig var forsinket i bruk av setninger ved 36 mnd. alder også hadde dårlige kommunikasjonsferdigheter ved 18 mnd.

Indikatorer på lese- og skrivevansker i skolen kan oppdages tidlig og tiltak kan settes inn før vanskene er blitt for store. I tråd med Solem (2015) så er effekten av tiltak satt inn de første årene i skolen høyest, og reduseres betraktelig etter 5.årstrinn. Relevansen er høy da lesing, skriving og muntlighet er grunnleggende ferdigheter som alle elever må disponere.

4.0 Metode

Denne delen omhandler valg av forskningsmetode til studien. En forskningsmetode er den metoden som brukes til å definere fremgangsmåtene som er benyttet for å kaste lys over problemstillingene (Kleven, 2014). Denne delen vil dermed beskrive hvordan jeg fant og valgte ut informanter, hvilken datainnsamling og analysemetode jeg tok i bruk, hvordan intervjuguiden ble utformet og hvordan gjennomføringen av intervjusamtalene var.

Videre vil jeg gi en beskrivelse av transkriberings- og kodingsprosessen. Deretter vil det bli gjort rede for kvalitet i forskning og oppgavens validitet. Til slutt avsluttes kapittelet med etiske vurderinger som følger den valgte forskningsmetoden. Teorien hviler hovedsakelig på forskerne Kvale og Brinkmann (2012) og Thagaard (2013).

4.1 Metodisk tilnærming

Denne oppgaven har en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologisk forskning handler om å finne underliggende meninger i opplevd erfaring (Postholm, 2010). Jeg ønsker å se nærmere på hvordan fenomenet «prosedyrer» oppleves og beskrives av informantene, så det var naturlig med valg av en fenomenologisk metode.

Følgende problemstilling belyses i oppgaven:

«Hvilke prosedyrer og hvilket kartleggingsmaterieell brukes før henvisning til Pedagogisk-psykologisk tjeneste ved tre ulike barneskoler i en norsk bykommune i Midt Norge?»

Målet for oppgaven var å finne ut hva som er felles og hvilke ulikheter det er mellom tre barneskoler med hensyn til prosedyrer henvisning til PPT, og om det benyttes likt kartleggingsmaterieell på disse skolene.

Valg av metode, utvalg og analyseopplegg påvirkes av hvor lang tid en har til rådighet (Kvale og Brinkmann, 2012). I denne oppgaven er det tatt i bruk en *kvalitativ* forskningsmetode, med *intervju* som datainnsamlingsmetode. Jeg har valgt å bruke betegnelsen *informant* om dem som har blitt intervjuet, med utgangspunkt i informanter som «personer som vi tar kontakt med fordi de har spesielle kunnskaper om de temaer vi studerer» (Thagaard, 2013, s.50).

I denne undersøkelsen var det viktig å innhente informasjon om hvordan prosedyrene for kartlegging av elever foregår. Studien ønsker å finne svar på hvordan dette foregår ved den

enkelte skole, samtidig som det var interessant å høre hvilke refleksjoner som ble gjort i tilknytning til arbeidet med å utrede elever. Studien hensyn til informantens subjektive tanker og refleksjoner rundt et emne for å skape grunnlag for å forstå dette bedre. For å få tak i informantenes personlige perspektiv er det viktig at egen forforståelse og tolkning legges til side (Kvale og Brinkmann, 2012). Informantenes subjektive opplevelser og erfaringer er bærebjelken i studien og summen av funn som er gjort.

4.2. Rekruttering og utvalg av informanter

Valg av informanter i denne oppgaven baserte seg på et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Et slikt utvalg kjennetegnes ved at forskeren tar direkte kontakt med personer innenfor det miljøet som en ønsker å se nærmere på. Innledningsvis benyttet jeg kollegaer som hjalp med å finne informanter som var aktuelle. Denne typen utvalg kan defineres som strategiske utvalg ved at individene i utvalget har egenskaper som er knyttet opp mot problemstillingen. For å kunne foreta en dyptgående analyse av intervjuene er det ikke nødvendig med et stort utvalg (Kvale og Brinkmann, 2012). Det ble derfor vurdert at tre informanter var tilstrekkelig for å få en slik analyse.

Jeg var interessert i informanter som kunne reflektere over prosedyrer og prosesser ved sin skole. De skulle være lærere, jobbe i barneskolen, ha tilsvarende arbeidsoppgaver og komme fra samme kommune. For studien var det viktig at informantene måtte ha erfaring med kartlegging av elever med lese- og skrivevansker. I tillegg måtte de være godt kjent med prosedyrene ved den enkelte skole. Dette gjaldt prosedyrene for hva man gjorde fra det tidspunktet det var bekymring rundt en elevs lese- og skriveutvikling og videre i prosessen. Jeg ønsket å rekruttere noen med lang erfaring, gjerne mer enn 10 år i skolen.

Så jeg brukte kollegaer som mellomledd, og deretter henvendte meg deretter direkte til de som kunne være aktuelle. I november 2016 var det på plass 3 villige deltakere, med gjennomsnittlig 25 år som praksis i skolen.

4.3 Intervju

Det finnes flere måter å strukturere et intervju på. I denne oppgaven valgte jeg å bruke et *semistrukturert* intervju slik Kvale og Brinkmann (2012) beskriver den. Denne typen intervju er hensiktsmessig når en ønsker en forståelse for intervjupersonenes eget perspektiv om de temaer som undersøkelsen omhandler. Et semistrukturert intervju inneholder noe midt i mellom en åpen

form og stram struktur. Intervjuformen ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men som andre profesjonelle intervju så har den et formål.

I intervjuene jobbet jeg mot noen utvalgte tema som utgangspunkt, men samtidig hadde jeg frihet til å dykke ned i tema som kunne dukke opp. En slik mulighet er viktig i denne typen kvalitativ forskning.

4.3.1 Intervjuguide

Selv om intervjuet har dels fri struktur så styrer intervjuguiden innhold i temaene. Intervjuguiden var inndelt i to hovedtema, en for prosedyrer og en for kartlegging. Det var i tillegg underspørsmål til hver kategori som skapte grunnlaget for mitt valg av et semistrukturert intervju.

Det var viktig med en god atmosfære rundt intervjuet. Thagaard (2015) skriver at det er kjent miljø er enklere å skape en god samtale og etablere tillit. Intervjuene ble gjennomført på informantenes skoler fordi det var greit å møtes der samtidig som det var et kjent sted for deltakerne og de lettere kunne føle seg avslappet og komfortabel.

Et semistrukturert intervju ga, som nevnt, mulighet for å gå i dybden når anledningen bød seg. Det er i tråd med Brinkmann og Kvaales (2012) anbefalinger er det viktig at forskeren viser interesse, forståelse og respekt for det som informanten forteller. For å legge til rette for en god samtale må man komme med oppfølgings spørsmål der det virker naturlig.

Avledninger forekom. Noen ganger var det nødvendig å følge opp et spor rett og slett fordi dette var viktig for informanten å formidle. Den gode samtalen er en forutsetning for gode intervju (Postholm, 2010), så noen avsporinger fikk forekomme, men stort sett var intervjuguiden en støtte til å holde fokus og komme inn på riktig spor.

Tidsaspektet var relevant. Informanten fikk god tid til å tenke og reflektere over det som ble sagt for at vi skulle få tak i alle aspektene rundt den informasjonen som ble delt.

Mye tid ble brukt til å forberede oppstarten av intervjuet. Det var viktig å sikre en felles plattform av forståelse for hver enkeltes arbeidshverdagen i skolen. For studien var det også nyttig bakgrunnsinformasjon å forstå hvilket perspektiv som farget informantenes refleksjoner med tanke på analysedelen. Deltakerne fortalte om sin bakgrunn, utdanning og år i yrkeslivet.

For å få en god start er det også klokt å starte intervju med nøytrale emner og spørsmål som er forutsigbare og enkle å svare på (Thagaard, 2015).

4.4 Innsamling av data

Under innsamlingen av data benyttet jeg lydopptak og korte håndskrevne notater som supplement. Jeg brukte en I Phone 5C og lagret intervjuene over til en minnepenn og som ble avspilt på pc i bruk av programmet 'VLC media Player' på en Lenovo pc. Det var viktig for studien å bruke lydopptaker for å være sikker på å fange informasjon som informantene delte. Dette har også bidratt til at transkriberingen og analyseringen har blitt så korrekt som mulig.

Det kan også ha visse fordeler ifølge Thagaard (2015) å notere underveis for å gi informanten en pause. Det kan igjen føre til en mulighet til å omformulere eller utdype og et spørsmål som nettopp har blitt stilt. Så selv om jeg brukte lydopptaker, noterte jeg også underveis.

Innledningsvis ble det bestemt ikke å ta hensyn til faktorer og gester som tonefall, ansiktsuttrykk eller kroppsspråk under intervjuene. Med utgangspunkt i problemstillingen har samtalen vært i fokus, alt annet har vært irrelevant.

4.5 Transkripsjon

Jeg startet med å lytte til alle lydopptakene og var bekymret for at de ikke skulle være av god kvalitet. Det var heldigvis god lyd og ingen opptak var ødelagte av bakgrunnsstøy eller mumling. Jeg bestemte meg for å skrive i bokmålsform for å få en lettlest tekst. Dette er også i tråd med Kvale og Brinkmann (2012) som hevder at muntlig tale bør gjøres mest mulig lesbar når den skrives ned. Jeg vurderte det til at dette ikke ville påvirke utfallet av intervjuene, da studiet ikke skulle være en språklig analyse.

Under transkriberingen ble små endringer gjort. Jeg sensurerte navn på personer, skolene og ga informantene nye navn.

4.5.1. Analyse og kategorisering

I denne studien ble det brukte en temaseret tilnærming å analysere informasjonen på. I følge Braun & Clarke (2006) er tematisk analyse er en måte å identifisere, analysere og oppdage mønster i data på som er nyttig for studien. Det er ikke alltid man kan forutsi hva som vil dukke opp i en analyse, og det er typisk for en slik tematisk analysemetode at flere tema dukker opp i

løpet av analyseprosessen. Det er derfor en fleksibel teoretisk metode å analysere kvalitativ data på.

Jeg startet arbeidet med å transkribere ett og ett intervju om gangen. Først da kunne jeg få et helhetsinntrykk av innsamlet informasjon og enkelte tema begynte å skille seg ut.

Kategoriseringen startet etterpå da jeg hadde alle intervjuene i skriftform. I følge Thagaard (2015) kan det brukes kodeord som fremhever meningsinnholdet i teksten. Det ble til at jeg brukte informantens egne ord i kodingen og etter hvert kategoriserte jeg kodeordene til grupper som omhandlet det samme.

Med utgangspunkt i problemstillingen samlet jeg informasjon som skapte en oversikt over *prosedyrer* og *kartlegging* ved de tre skolene. Til slutt var det i tillegg to tematiske kategorier som har vært spesielt interessante. Disse kategoriene er kalt «Utfordringer» og «Behov for samarbeid».

Med nye tema som kom opp til overflaten var det relevant å anvende aktuell teori og se om det var en tilknytning til studiens problemstilling og deretter bygge videre på den. Med basis i disse i kategoriene var jeg klar til å starte drøftingen.

4.6 Kvalitet i forskning

Kvaliteten i en studie er styrket når funn har overføringsverdi til andre lignende fenomen (Thagaard, 2015). Det er naturlig å tenke at personer med egne erfaringer fra skole og undervisningssituasjoner kan kjenne seg igjen i de tolkningene som er gjort. Det betyr at ikke alle har lik erfaring med samme fenomen, men at noen vil være enige i denne studiens tolkninger. Resultatene i studien vil være gjenkjennbar for noen og erfaringene deres vil gi mening i lignende situasjoner for dem.

En studie kan argumentere for pålitelighet ved å gjøre rede for hvordan dataene er blitt utviklet (Thagaard, 2015). Undersøkelsen inneholder detaljerte beskrivelser av valg som er tatt med hensyn til problemstilling. Dette påvirker blant annet utvalgsriterier, analysemodell og intervjuform og er bevisste valg som er tatt for å styrke reliabiliteten.

På grunn av at utvalget er lite, er det aktuelt å stille spørsmål om tolkningene er gyldige (valide) i forhold til den virkeligheten som er studert og om de er overførbare til andre situasjoner. Validitet har å gjøre med tolkningen av resultatet. I denne studien har et begrenset antall skoler deltatt som

betyr at funn i denne studien ikke kan generalisere for *alle* skoler og *alle* læreres opplevelser (Kvale og Brinkmann, 2012). Denne studien er med på å gi en beskrivelse av hvordan *tre* informanter opplever det å følge *prosedyrer* og gjennomføre *kartlegginger* av elever med lese- og skrivevansker på tre utvalgte skoler.

4.7 Etiske overveielser

Når vi jobber med forskningsprosjekt er vi avhengige av deltakere som deler sin erfaring. Ved bruk av intervju kommer vi nær våre informanter. Et godt intervju flyter godt og deltakerne forteller villig av sine erfaringer og opplevelser rundt et tema. Slik skal en fenomenologisk studie fokusere på deltakerens subjektive opplevelse. Postholm (2010) finner at mange som blir intervjuet sitter igjen med at det har vært en positiv opplevelse for dem selv også. Likevel kan noe endres i forholdet mellom forsker og deltaker når den skrevne teksten foreligger. I noen tilfeller kan det være en negativ utvikling. Etiske retningslinjer kan hjelpe oss til å ta riktige valg underveis i arbeidet med oppgaven.

Det har blitt utarbeidet etiske retningslinjer for forskningsprosjekter av NESH (2016). NESH står for *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora*, og innenfor kvalitativ forskning dekkes bl.a. disse retningslinjene: Krav om å unngå skade og alvorlige belastninger i etterkant, krav om informert og fritt samtykke, krav om konfidensialitet. For meg har dette betydning for den informasjonen jeg har gitt mine informanter i forkant, for transkriberingsfasen og analyseprosessen.

Alle deltakerne har mottatt et samtykkeskjema og et informasjonsskriv. Det gjengir i korte trekk en beskrivelse av problemstillingen min og en forsikring om at alle personopplysninger skal holdes konfidensielt. I informasjonsskrivet står det også at deltakerne kan få lese gjennom oppgaven helt til slutt. Dette er et valg tatt i tråd med Thagaards (2015) anbefaling om at man deler funn med deltakerne før publisering.

I analysedelen kan det være avstand mellom forskerens og deltakerens forståelse av det som ble sagt. Hvis noe av informasjonen kan påvirke informantene negativt i etterkant eller skade informantene bør det ikke inkluderes i prosjektet (Thagaard, 2015). Når det gjelder kvalitativ forskning er det heller vanlig enn uvanlig at forskeren oppdager noe nytt i analysefasen som var uventet og han eller hun derfor ikke har informert om på forhånd. Hvilket også er karakteristisk for denne forskningsmetoden.

Kontakt med deltakerne i etterkant er viktig for å sikre at studien ikke uttrykker noe som kan virke provoserende eller sårende for deltakerne. Forskeren kan unngå dette ved å markere et tydelig et skille mellom eget perspektiv og presentasjon av den forståelsen deltakerne har av sin situasjon (Kvale og Brinkmann, 2012). I denne studien er det gjort bevisste grep for å skille mellom det som er tolket og det som informantene selv beskriver.

5.0 Presentasjon av empiriske data og drøfting

I denne oppgaven er det valgt å ta i bruk temasentrert tilnærming i analysen av datamaterialet. I hovedsak vil denne tilnærmingen prege analysen. En temabasert tilnærming baserer seg på at «vi studerer informasjonen om hvert tema for alle deltakerne» (Thagaard, 2013, s.181).

Informantene har alle gitt informasjon om de samme temaene, noe som er et grunnleggende premiss for denne typen analyse. En personsentrert tilnærming har fokus på personer eller situasjoner, og det er valgt å ha en personsentrert presentasjon av de tre informantene og deres forhold til kartlegging, og litt om deres refleksjoner.

Jeg starter med en presentasjon av informantene og deres redegjørelse for hvordan prosedyrene er ved deres skole. Deretter vil jeg gjøre rede for og drøftes uttalelser fra de tre informantene, knyttet opp mot de kategoriene som ble dannet på grunnlag av kodene.

Jeg starter med å gjengi hva informantene har sagt om prosedyrer og kartlegging, så vil jeg gå inn på to tematiske kategorier som sprang ut fra intervjuene, disse kategoriene har jeg kalt:

- Utfordringer
- Behov for samarbeid

5.1 Informantenes bakgrunn

«Karin» er spesialpedagog. Hun har lang erfaring med barn og unge som har ulike vansker. Hun ser tilbake på sitt første møte med utfordrende barn med humor og omsorg og gir oss et bilde av en dame som har vært uredd i møte med annerledeshet. Karin er førskolelærer i bunn og har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk og etterhvert spesialisert seg i lese- og skrivevansker. Hun har nå jobbet i barneskolen i over 20 år. Arbeidsoppgavene til Karin nå er spesialundervisning i tillegg til at hun har ansvar for kartlegging av lese- og skrivevansker ved skolen. Karin jobber ved en stor skole med ca. 500 elever. Skolen hennes blir referert til som Skole nr.1.

«Eva» jobber på en mindre skole med ca. 350 elever (Skole nr.2). Hennes skole har mange fremmedspråklige elever, og det var ved denne skolen i en innføringsklasse at Eva startet sin lærergjerning for 30 år siden. Hun har selv vært ny i Norge og har unik kunnskap om det å tilpasse seg en ny kultur og lære et nytt språk. Hun har en grad i pedagogikk fra Universitet, og bygd på denne med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har tidligere jobbet som

spesialpedagogisk rådgiver ved sin skole. Hun jobber nå i redusert stilling og har ikke lenger undervisning, kun kartleggingsansvar ved sin skole.

«Ellen» har førskolelærerutdanning i bunn, samme som Karin. Ellen har i likhet med henne en videreutdanning i spesialpedagogikk. Studiet fullførte hun i den tiden som 6 åringene begynte i skolen. Så fulgte en spesialisering i lese- og skrivevansker og sammensatte lærevansker. Ellen begynte å jobbe i barneskolen for 26 år siden. I dag er hun spesialpedagogisk rådgiver ved sin skole, og arbeider ved den minste av informantkolene med ca. 200 elever (Skole nr.3).

Alle tre informantene er tre karismatiske lærere som utstråler glede av å jobbe i skolen. De bærer med seg et stort engasjement i sitt fagfelt. For studien var det ønskelig, men ikke et krav at informanten skulle ha en viss erfaring i skolen. Disse damene har til sammen 70 års erfaring og kunnskap med i sin arbeidshverdag.

5.2 Prosedyrer i skolen

Hvilke prosedyrer følges når en elev skal utredes?

Ved skole nr.1 forteller Karin at kontaktlærer tar kontakt med fagleder (spesial pedagogisk koordinator) på skolen når han/hun har prøvd ut tiltak, men fremdeles er bekymret for utviklingen til en elev. Så er det fagleder som tar kontakt med Karin og forteller hvilke elever som skal utredes. De snakker sammen om hvilke vansker eleven har, og da har fagleder allerede gjort seg opp en mening om hvilken test som skal benyttes. Karin tar kontakt med lærer og avtaler tidspunkt:

«Det er jo sånn her at fagleder blir varslet om elever. At den eller den eleven har behov for kartlegging. Og da har fagleder gjerne gjort seg opp en tanke om hvilken kartlegging. Altså ut i fra at det her er en elev som kanskje har gjort det dårlig på en nasjonal prøve eller en annen leseprøve.»

Ved Eva sin skole så tar også lærer kontakt med fagleder når hun eller han er bekymret for en elevs utvikling. Hvis de blir enige om videre utredning tar fagleder kontakt med Eva. Eva kan da benytte nettportalen «Vokal.no». Hun kan logge seg inn på siden og gjøre seg kjent med hvilke resultater eleven har hatt på de siste kartleggingstestene. Dette gjelder flere kartleggingstester fra Utdanningsdirektoratet i lesing og matematikk, men også andre som Carlstens Lesetest (2002) og Kåre Johnson Orddiktat (1983). Eva forteller:

«Det vi gjør her på skolen her er at alle trinn må gjennom Carlsten leseprøve (med setningsdiktat). Da kan lærerne selv se om det er problemer og resultatene skrives inn i Vokal. Så når jeg trenger å sjekke historikken kan jeg gå inn på Vokal og se alle Carlstens leseprøver og se hvor mange feil og sånn. For å se om det er noe som har oppstått nå eller om det er noe vedvarende. Ikke sant.»

Her beskriver Eva et system som er tilgjengelig for alle lærerne på skolen. «Vokal.no» er en nettportal hvor lærere kan legge inn alle resultater fra kartleggingsprøver og andre tester for å få en oversikt over elevens og klassens kompetansenivå. *Vokal* spiller en viktig rolle når Eva avgjør hvilken test de skal ta. Her kan Eva selv se elevens utvikling. Nettportalen gir Eva en oversikt over en elevs prestasjoner de siste årene: *«Og veldig ofte ber jeg lærerne gi meg originalen av diktaten for å se hvilke feil det er»* Eva avgjør videre utredning på bakgrunn av de vanskene eleven ser ut til å ha når hun ser på en besvarelse og gjennom elevens profil på nettportalen *Vokal*.

På den tredje skolen har «Ellen» god oversikt over elevene og hun avgjør sammen med læreren hvem de skal utrede:

«Nå kjenner jeg alle elevene ganske godt på den skolen her da. Vi er 190 elever- og så er jeg alltid inn i første. Jeg blir satt inn der for å være ressurs på første. Og så jobber jeg med spesialundervisning i alle klassene, mer eller mindre. Så jeg kjenner liksom –ehm- hvis en lærer er bekymret for en elev så ber jeg læreren ta kontakt med foreldrene og høre om det er greit av vi tar en kartlegging. Og så gjør jeg det da.»

Det gjør noe med samarbeidet mellom Ellen og lærerne at hun kjenner alle elevene på skolen. Det påvirker kommunikasjonen og tidsaspektet med tanke på de valg hun tar i forbindelse med kartleggingen.

Det er en ønskesituasjon å ha så godt overblikk som Ellen, og det kan nok være på grunn av det lave elevtallet, men vi kan anta at også lang erfaring og god kjennskap til elevene gjør at hennes blikk er godt trent for å oppdage elevene med en svakere utvikling enn resten.

Det at Ellen også er til stede med skolestarterne og følger dem de første årene gir et godt utgangspunkt for å finne de som har behov for ekstra oppfølging. Ellen har ansvar for kartlegging og spesialundervisning på skolen og hun kan følge elevene fra 1.trinn ut barneskolen.

På den største skolen der Karin jobber, har ikke hun den samme oversikten over elevene ved skolen. Karin har timer i spesialundervisning og ansvar for kartlegging, men det er vanskelig for henne å skape seg oversikt over elevene utover det trinnet hun underviser på. Karin etablerer kontakt med elevene i testsituasjonen. Etterpå har hun ansvar for å skrive en rapport og delta i møte med lærer og foreldre. Senere overtar trinnet ansvaret for spesialpedagogisk tilrettelegging for eleven.

Eva, på Skole nr.2, har tidligere jobbet som spesialpedagogisk rådgiver ved sin skole. Dette påvirker naturligvis hennes samarbeid med lærerne. Samtidig bidrar nettportaltjenesten Vokal med nyttig informasjon når Eva skal sette seg inn i hvilke utfordringer eleven har. Det ser ut til å være faste prosedyrer ved hver skole, men en viss ulikhet er å spore i de tre informantenes ansvarsroller og samarbeid.

5.3 Kartleggingsmaterieil

Alle skoler har et utvalg tester de jevnlig bruker. Ved alle tre informantskolene brukes Carlsten leseprøve, i tillegg benytter to skoler Kåre Johnsen Orddiktat og én skole benytter jevnlig Ordkjedetest (2002). Alle testene er kjent på hver skole, men det varierer hvor ofte de er i bruk.

Karin forteller at hun veksler mellom å bruke forskjellige tester i videre utredning av elever. Blant dem er Språk 6-16 (2011), Våletesten (2009), Logos (2012) og Arbeidsprøven (2013). Hun tar også noen matematikkprøver. Hun forklarer at det av og er nødvendig med flere tester for å gi et for å gi et fullstendig bilde av vanskene til en elev:

«En gang hadde jeg kartlagt med Språk 6-16, Våletest, og en matematikkprøve for et lavere trinn enn det eleven går på, og sett at det er store vansker. Og så fikk jeg spørsmål om jeg var ferdig med denne eleven fra fagleder. Så da snakket jeg med kontaktlærer og vi ble enige om. ...ja... fordi det var egentlig litt mangelfullt det vi hadde funnet ut. Og da ble vi enige om å ta deler av Arbeidsprøven. Litt for å finne ut om minnefunksjonen og slike ting.»

Karin holder dialog med kontaktlærer etter påbegynt kartlegging og de blir sammen enige om det er nødvendig med flere tester. Med da synes også Karin at nå har skolen gjort nok. Hvis det fremdeles er vanskelig å finne god tilrettelegging for eleven så forklarer hun at de blir nødt til å sende saken videre. Karin sier *«da synes jeg også de kan ta det videre i Barne og familietjenesten.»* Og det vil bety å overbringe bekymringen til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og sørge for at eleven får en sakkyndig vurdering.

Eva forteller at hun studerer resultatene i Vokal før hun avgjør hvilke tester som skal benyttes: «Og når det er mistanke om lese- og skrivevansker er det Carlsten leseprøver jeg ser på, Ordkjedetest og Setningsleseprøve». Eva gjennomfører testingen med Ordkjedetesten og Setningsleseprøve (S40, 2008) på de aktuelle elevene. Noen ganger kan hun også be kontaktlærer gjennomføre en Kåre Johnsen Orddiktat, men det skjer ikke så ofte. Eva bruker også Språk 6-16 og Våletesten eller 20 spørsmål (2010). Hun forteller at hun også kan ta i bruk Chips (1993) hvis skolen tenker at en kognitiv profil kan hjelpe til med å forstå hva som er bakgrunnen for lese- og skrivevanskene.

Ellen på sin side, forteller at hun begynner med Språk 6-16 og at hun alltid vurderer Våletesten. Hvis eleven viser seg å ha store vansker med spesielt lesing og skriving fortsetter hun med Stas (2001). Stas er en standardisert test i avkodning og staving og Ellen er den eneste i denne studien som forteller at hun bruker denne testen.

5.3.1 Diagnostiserende tester

Alle skoler har et nært samarbeid med PPT når det gjelder utredning og kartlegging av elevene, og informantene forteller at det er forventet at skolen skal ha kompetanse på et sett kartleggingsverktøy som blant annet Stas, Språk 6-16, Arbeidsprøven og Våletesten.

Logos (2012) er en omfattende *diagnostiserende* test som flere skoler begynner å ha kompetanse i. Den kalles en diagnostiserende test fordi resultatene kan si noe om elevens vansker skyldes dysleksi eller ikke. To av informantene i denne studien er sertifisert i å bruke denne testen. Dette gjelder Karin og Eva som begge jobber ved middels store skoler.

Karin forteller hvordan det er for henne å bruke Logos:

«Du velger Logos hvis du vil ha en grundig kartlegging. Eller så kan du ta språk 6-16, for å få litt mer sånn hentydning om hva det kan være. Men om du lurer på om det er dysleksi eller slike store vansker, for eksempel, så er Logos veldig bra.»

Eva forteller også at det er naturlig å fortsette med Logos når man har brukt flere tester men fremdeles er litt i tvil:

«Så ser jeg på resultatene av Ordkjedetesten og Setningsleseprøven og så ser jeg på Carlsten prøvene, hvordan det går der, og så gir jeg noen gode råd. Eller ser at det kan være mistanke om spesifikke lese- og skrivevansker og da anbefaler vi Logos.»

Logos ser ut til å være en test som både Eva og Karin har stor tillit til. Den er databasert og skåringene av deltesten kommer automatisk etter hvert som testen gjennomføres. Karin sier: «Logos kan ikke tolkes ulikt. Det er kanskje det greieste vi har å forholde oss til ».

Ulempen er at Logos er en diagnostiserende test som krever sertifisering for å kunne benyttes. Sertifiseringen innebærer en økonomisk utgift for skolen. Ikke alle skolene har sertifiserte lærere på sin skole, som ved Skole nr 3, Ellens skole. Ellen har ikke sertifisering i Logos, men benytter STAS når hun har mistanke om at noen elever muligens har dysleksi:

«Her bruker vi kun én, og det er Stas... Og da kan jeg se hvorvidt et barn har dysleksi eller ikke. Det mener jeg at jeg er kompetent til å si på bakgrunn av testen og teoribakgrunn jeg har.»

Ellen vurderer resultatene i testen og støtter seg på egen fagkompetanse. Skåringen i denne testen må gjøres manuelt, men Ellen utviser trygghet i å bruke testen og tolke resultatene:

Det er jo en slags norm da, normalområdet og over og under og du får jo et utgangspunkt i poeng da. Hvor mange poeng under. Og du ser feiltypene, ikke sant. Det er lett å se på feiltypene hvordan de leser- og hvordan de skriver. Hvis det er veldig graverende så ser man det ganske fort, men hvis det er usikkert tar jeg kontakt med BFT og diskuterer.»

Ellen benytter testen, egen fagkompetanse og kan ta kontakt med det lokale PPT kontor. Der kan hun samtale med en logoped. Hun forteller at hun har snakket med denne logopeden flere ganger, og at det er veldig greit hvis hun er i tvil.

Testene som er i bruk på informantenes skoler er også alle inkludert i oversikten vi ser fra PPT (Trondheim kommune, 2011) bortsett fra Setningsleseprøve (S-40). Denne testen er ikke i PPT's liste, men vi finner den i Lesesenterets oversikt over test- og diagnoseverktøy (2014).

Lesesenterets oversikt inneholder i tillegg flere tester som f.eks. LOGOS, men ikke STAS.

Testene LOGOS og STAS blir brukt av informantene til å sette dysleksidiagnoser. To av informantene benytter LOGOS, den tredje benytter STAS. Tabell 3 (s.35) viser hvilke tester som har blitt brukt i utredning av elever ved skolene som deltok i denne studien.

TEST:	Utarbeidet av: (Dato forteller sist oppdatert)	Faglige områder	Formål	For hvem	Standardisert/ Normert
Arbeidsprøven	Statped (2017)	Lytteforståelse, ordmobilisering, leseforståelse blant annet..	Hjelp kontaktlærer med bedre tilrettelegging i klasserommet.	Småtrinnet 1-4. Mellomtrinnet 5-7. Ungdomstrinnet.	Nei
LOGOS Høien	Logometrica (2017)	Leseflyt, Leseforståelse Lytteforståelse Avkodingsferdighet	Diagnostisering av lese- og skrivevansker	2.trinn 3-5.trinn 6-10. trinn Voksne	Ja
Ordkjedetesten	Logometrica (2007)	Lese ordkjeder. Sette strek mellom hvert ord.	Screeningprøve Som skal fange opp elever med ordavkodingsvansker	3.-10.trinn Voksne	Ja
Setningsleseprøven (S-40)	Logometrica (2008)	Leseforståelse.	Kartlegging av leseferdighet.	4.-10.trinn	Ja
Språk 6-16	Statped (2015)	Setningsminne, Ordspenn, Begreper Fonologisk bevissthet mm.	Screeningtest av språkvansker	6-16 år.	Ja
STAS Standardisert test i avkoding og staving	Klinkenberg og Skaar (2001)	Måler avkoding og staving	Måler hvor godt eleven avkoder og staver i forhold til eldre barn.	2.-10.trinn	Ja
20 Spørsmål	Statped (2016)	Måler språkferdigheter, tilegnelse av symbol-system og barns relasjoner til andre.	Observasjons skjema til foreldre eller andre som kjenner barnet godt.	5-16 år.	Ikke nevnt.
Våle testen	Andreassen og Øksenholt (2009)	Korttidsminne Langtidsminne Parvisgjenkjenning	En test på enkel språkinnlæring og hukommelse.	2.trinn til 2.vgs.	Ja

Figur 5: Kartleggings – og utredningsverktøy som brukes av informantene.

5.3.2 Dysleksi

Når skolene kan ta diagnostiserende tester, er det også naturlig for dem å holde møter om resultatene av testene. Resultatet av testene kan være indikatorer på dysleksi. I intervjuet ble det også snakket om slike møter og hvordan er det for foreldre og barn å motta denne beskjeden.

Karin forteller at møtene som handler om en dysleksi alltid går fint, enten Logos bekrefter eller avkrefter dysleksi. Foreldre tar i mot beskjeden på en rolig og forståelsesfull måte. Karin forteller at noen nikker og svarer: «Ja. Det kjenner jeg igjen. Sånn er det. Uansett så svarer de...Ja, vi skjønner det.» Og hvis testen viser dysleksi så kommer ikke det som en overraskelse på noen. «Og ingen har syntes at det har vært en ubehagelig nyhet», forteller Karin. Dysleksi kommer for mange som et svar på hvorfor at det har gått litt trått med lesing og skriving.

Denne beskrivelsen stemmer godt med Ellens erfaringer. Hun beskriver møtene som gode møter og barn som mottar beskjeden med letthet. Ellen forteller:

«Det er veldig godt for de barna som får den beskjeden. Fordi da skjønner de mer hvorfor de strever med å lese. Det ser jeg i hvert fall på de eldre barna. De synes det er litt greit å vite at de har dysleksi».

Møtene hvor man kan stadfeste årsakene til elevens lese- og skrivevansker er ikke sjokkerende eller skremmende. Ellen forteller at i slike møter kommer det også gjerne frem at flere i familien har dysleksi.

5.4 Utfordringer

Det vil alltid dukke opp utfordringer knyttet til kartlegging eller rapportskrivning. I intervjuet snakket vi om hva man gjør hvis man er usikker.

Karin kan snakke med fagleder hvis hun er usikker på en rapport. Fagleder er også sertifisert i Logos, men har andre arbeidsoppgaver. Og det er ikke alltid like lett å finne tid å diskutere.

Karin sier at det går for det meste helt greit, men av og til har hun behov for å snakke med noen om resultatene hun får. *«Jeg skulle ønske jeg hadde noen å diskutere med, mye mer enn jeg har her. Det hadde vært fint å være flere»*, sier Karin.

Ellen er også den eneste med kartleggingsansvar på sin skole, og har vært det de siste ti årene. Hun utviser trygghet i valg og bruk av tekstmaterialet. Skåringer av tester og rapporter forklarer hun lett, det er tydelig en godt etablert kunnskap. Samtidig kommer det til uttrykk et savn av å være den eneste på sitt fagfelt:

«Det er veldig trasig å være alene fordi du liksom har ingen å prate med. Det hadde vært fint med noen med samme bakgrunn som meg så kunne vi i hvert fall diskutert ting da og vært litt sånn faglige diskusjoner. Men det er det ikke.»

Det ser ut til at det er nødvendig med en god fagdiskusjon i blant. Det å samtale med noen gir en ekstra trygghet når en kan se på resultatene sammen. Dette beskriver også Eva. Hun er en av tre som er sertifisert ved sin skole. Eva har ennå ikke brukt testen så mange ganger. Hennes kollegaer har så langt hatt ansvaret for å gjennomføre testing med Logos, og den ene går av med pensjon snart. Eva uttrykker nervøsitet med tanke på å få ansvar for Logos-testingen.

«Hun som tar Logos diskuterer alltid med meg. Og når jeg er ferdig så går jeg til henne. Men det er ikke så vanskelig med Setningsleseprøve eller Ordkjedetesten. Men det er noe annet med Logos.

Eva sier at Logos er krevende og at hun vil ha behov for å diskutere med noen når hun starter å bruke den aktivt. Karin liker å bruke Logos, men sier at det i noen tilfeller er en krevende test å tolke. Det å skrive rapporten er mest krevende. *«Rapporten kan jeg bruke flere timer på»*, forteller Karin. Av og til har hun kjent behovet for å diskutere rapporten.

Eva er lettet over at hun ikke er alene om kartleggingen. Nå skal kollegaen hennes slutte om ikke så lenge, men det betyr ikke at Eva blir igjen alene. Eva forteller:

Når hun slutter blir det meg og en annen som er sertifisert. Det er deilig å være to. Så når vi er i tvil eller noe ikke stemmer med det vi finner ut, så diskuterer vi det. Så det å være to er helt fantastisk».

For deltakerne i denne studien oppleves det som relevant å kunne diskutere med noen. Det kan se ut til å være et savn for de som mangler en samtalepartner, kanskje er det like mye et savn om å ha et faglig samarbeid.

5.5 Behov for samarbeid

Karin som jobber ved den største skolen samarbeider med spesialpedagogisk rådgiver. På spørsmål om hvor ofte de snakker sammen forteller Karin litt oppgitt: *«Altså X har så dårlig tid. Jeg skulle ønske at jeg hadde hatt noen å diskutere med, mye mer enn jeg har da»*. Karin har også nevnt tidligere at det er vanskelig for rådgiver å finne tid, sannsynligvis fordi vedkommende har så mange andre oppgaver i tillegg. Karin savner å ha noen å snakke med som utfører de samme arbeidsoppgavene som seg selv.

Ellen forteller om sitt samarbeid med PPT som svært nyttig. Hun har blant annet en kontaktperson som er logoped. De kan snakke sammen om hun er i tvil om noe som gjelder språk, lesing og skriving: *«Jeg kan jo dra å snakke med logoped i PPT. Og det er kjempefint å snakke med henne. Hun regner jeg nesten som en kollega»*.

Ellen forteller også om et spesialpedagogisk nettverk som hun var en del av tidligere. Det er fire år siden sist møte. Hun har blitt innkalt til et nytt nettverksmøte nå, om noen måneder, og er forventningsfull med tanke på treffet. Når Ellen reflekterer tilbake forteller hun at i mangel på

faglig samarbeid, startet hun og noen andre studievenner et eget nettverk hvor de kunne diskutere faglige spørsmål. Dette var ikke i regi av kommunen, men opplevdes som svært nyttig på den tida. Årsaken til oppstarten var at de var en gruppe som hadde studert sammen og ønsket å holde kontakten nå da de var kommet ut i jobb. De delte en felles plattform av forståelse med bakgrunn i utdanning og her kunne vi snakke om hva som helst som angikk skole, forklarer Ellen. Det er åpenbart at nettverksmøter opplevdes som meningsfullt for at man skal ha noen å kontakte når man er i tvil.

Eva, jobbet også som spesialpedagogisk rådgiver tidligere. Hun deltok på møter som var i regi av PPT. «*Vi hadde spesial pedagogisk forum*», forteller hun. Med entusiasme uttrykker hun: «*Det var kjempefint!*». Hun forklarer videre at på den tiden kunne rådgivere på flere skoler møtes og diskutere spesialpedagogiske utfordringer. Da det ble slutt hadde hennes skole prøvd å starte det opp igjen, men det var ikke så lenge før det ble slutt igjen. Det var et stort savn og hun tenker et samarbeid mellom skolene om kartlegging og spesialundervisning er svært nyttig. Men for at alle skolene skal delta og at nettverket skal fungere tror Eva at initiativet må komme fra PPT. Hun uttrykker at det er et behov for et samarbeid mellom rådgiverne på hver skole. Eva visste interesse for denne studien og forklarte at hun selv hadde liten kunnskap om hva som foregikk med tanke på prosedyrer og kartlegging ved de andre skolene.

Nordahl (2015) argumenterer også for at et faglig fellesskap og samarbeid mellom lærere vil gi et bedre undervisningstilbud til elevene. Med andre ord kan et samarbeid mellom pedagoger sørge for at elevene får et større læringsutbytte på skolen. De som i denne studien har ansvar for kartlegging har også videre ansvar for valg av tiltak og spesialundervisning i skolen. Et faglig samarbeid vil være betryggende for de som sitter med kartleggingsansvar og vil komme elevene til gode når tiltak iverksettes i undervisningen.

I den nyeste stortingsmeldingen angående opplæringen i norsk skole "Lærelyst – Tidleg innsats og kvalitet i skolen" (Meld. St. 21 (2016-2017)) finner vi at Kunnskapsdepartementet satt fokus på faglig samarbeid i skolen. Her trekker også departementet frem utvikling av et *profesjonelt fellesskap* mellom lærere og skoleledere som relevant for å skape en god skole, fordi kvaliteten på undervisning har størst muligheter for å bedres på et sted hvor læreren allerede samarbeider.

Det står at «*Velfungerende profesjonsfellesskap er avgjørende for at læreren skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin gjennom hele yrkeskarrieren*» (Meld. St. 21, s. 26 (2016-2017)). På

samme måte som lærere i undervisning har nytte av et profesjonsfelleskap kan også lærere med andre ansvarsoppgaver nyttiggjøre seg det samme. Lærerne i denne studien har over mange år hatt ansvar for kartlegging og spesialundervisning og alle har et behov for samarbeid og samtale med andre.

Kanskje er også behovet for samarbeid større for lærere med dette ansvaret, ut i fra at det er få lærere på hver skole som har disse oppgavene. I denne studien har det vært mellom en og tre lærere med ansvar for utredning av elever ved sin skole. Og det er sannsynlig å tenke seg at det ikke er så mange flere på andre skoler.

Oppgaven med kartlegging er jo ganske begrenset i seg selv og elever med spesialundervisning angår vanligvis bare noen få elever på hvert trinn. Det sier seg selv at arbeidet med kartlegging og spesialundervisning kan bli ganske ensomt i kontrast til at det er flere kontaktlærere på hvert trinn. Kanskje trenger disse lærerne spesielt et samarbeid for å kunne legge frem utfordringer, men også for å høre til i et profesjonelt fellesskap.

6.0 Avsluttende kommentar

Formålet med oppgaven var å få innsikt i prosedyrer, regelverk og kartleggingsmateriell i skolen. Studien ble knyttet opp mot tre lærere i barneskolen som hadde lang erfaring med spesialundervisning og utredning av elever ved sin skole. Oppgaven ble avgrenset til å handle om lese- og skrivevansker. Studien har bidratt til å øke min innsikt på disse områdene og jeg vil nå belyse de ulike delene av problemstillingen.

Alle informantene beskrev prosedyrene ved sin skole med flere likhetstrekk. Dette gjaldt hele forløpet i prosedyrene fra en lærer har bekymring til skolen starter utredning. Alle skolene har fulgt retningslinjene i Opplæringsloven (1998) kap.5 om *Spesialundervisning* og fulgt gangen i saksbehandling som illustrert i *Veiledning til spesialundervisning for grunnskole og videregående opplæring* (Utdannings- og forskningsdepartement, 2004).

Studien viser at alle informantene har kjennskap til og benytter et bredt utvalg kartleggingsmateriell i forbindelse med utredning av lese- og skrivevansker. Testene var sammenfallende med anbefalinger fra PPT og de fleste fantes i oversikten fra nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret, 2014). Det gjaldt alle testene bortsett fra to, STAS (Klinkenberg og Skaar, 2001) og LOGOS (Logometrica, 2017). STAS var å finne i oversikten fra PPT, men ikke til Lesesenteret. LOGOS var på ikke i Håndboka til PPT, men var oppført i listen av kartlegging- og diagnoseverktøy fra Lesesenteret..

Informantene forteller at de på grunnlag av tester kan sette dysleksidiagnoser. Til dette benyttes enten STAS eller LOGOS. Informantene beskriver testene som omfattende og det uttrykkes behov for å kunne diskutere med andre i tvilstilfeller. Bekymringen kan ansees som relevant da beslektede vansker til lese- og skrivevansker er vist i forskning gjort av Catts et al. (2005) og Pennington & Bishop (2009). Et faglig samarbeid kan redusere risikoen for å overse en elevs tilleggsvansker. Nordahl (2015) argumenterer også for at et faglig fellesskap og samarbeid mellom lærere vil gi et bedre undervisningstilbud til alle elever. For informantene i denne studien vil det kunne gi økt trygghet i tolkning av elevenes lærevansker i forbindelse med kartlegging.

6.1 Videre forskning

Det var flere likhetstrekk mellom prosedyrene ved de tre skolene som var med i studien. Men en informant skilte seg ut ved å trekke frem nettverksportalen *Vokal.no*. Dette er en tjeneste som formidler at de kan registrere resultater og vise elevers faglige profil (Conexus Engage, 2017). Det hadde det vært interessant å finne ut mer om verdien av denne tjenesten i skolen. Og om det er slik at dette verktøyet faktisk kan bidra til å skape en bedre oversikt over elevers ferdigheter og samtidig være et ledd i tilpasset opplæring?

Kartleggingsmateriellet som informantene bruker er stort sett lik, med unntak av to tester. Det hadde vært interessant å undersøke hvorfor den kommunale anbefalingen av kartleggingsmaterieill ikke er den samme som hos Lesesenteret. Dette med utgangspunkt i Lesesenterets rolle som et nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Hvor tett er samarbeidet mellom Lesesenteret og den kommunale Pedagogisk-psykologiske tjenesten? Og hva kan være årsaken til at oversikter som diagnoseverktøy ikke umiddelbart blir oppdatert hos kommunene da det er de som samarbeider tettest med skolene?

Tilpasset opplæring er et prinsipp i Læreplanen (LK-06) og en rettighet i Opplæringsloven (1998). *Arbeidsprøven* (Statped, 2017) er en prøve som skal *hjelp*e kontaktlærer med bedre tilrettelegging i klasserommet. Denne prøven nevnes av én av informantene. En studie som tar for seg hvor ofte denne testen benyttes, og hvordan denne prøven kan brukes til å skape bedre kvalitet på undervisning i klasserommet vil være et godt bidrag til pedagogisk utvikling i skolen.

Alle informantene forteller om behovet for å snakke med noen hvis man er i tvil angående tolkning av en test. En studie som kunne sammenlignet effekten av fagsamarbeid kontra å jobbe uten et faglig fellesskap vil være interessant i en større sammenheng innen forskning på skoleutvikling.

Skolen er gjenstand for et ønske om å bli stadig bedre. Det vil derfor alltid være aktuelt med forskning som studerer skolens etterlevelse av prosedyrer og regelverk for at vi skal sikre en god opplæring for alle elever.

7.0 Litteraturliste

- Andreassen T.H. & Øksenholt S. (2009). *Våletesten-2*. Hentet fra <http://www.psykotest.no/index.php?page=valetesten>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bishop D.V.M. & Leonard, L.B.E. (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, East Sussex: Psychology press Ltd.
- Bishop, D.V., Whitehouse, A.J., Watt, H.J., & Line, E.A. (2008). Autism and diagnostic substitution: Evidence from a study of adults with a history of developmental language disorder. *Developmental medicine and child Neurology*, 50, 341-345.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cain K. & Oakhill J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696.
- Camron, D. (2001) Working with spoken discourse. (2ed. Vol 1.) UK: MGP Printgroup.
- Carlsten, C.T. (2002). *Norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen. Lærerveiledning. 4.klasse*. N.W Damm & Søn AS
- Catts, H.W; Adolf, S.M; Hogan, T.P & Weismer, S.E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, Vol.48 (6), pp.1378-96
- Conexus Engage (2017). *Vokal*. Hentet fra <http://conexus.net/nb/product-intro-engage/>
- Duff, F.J.; Reen, G.; Plunkett, K ; & Nation, K. (2015) Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.56 (8), pp.848-856.
- Frost E.D. (2000). Bilingualism or Dyslexia- Language Differences or Language Disorder? In: L. Peer & G. Reid (Eds.) *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*. London: David Fulton Publishers

- Grøntvedt, K.K. (2012) *Tidlig hjelp. Ikke vent og se. Lesevansker hos språklige minoriteter. Bruk av Logos ved kartlegging/diagnostisering*. Bryne: Invivo AS
- Hagtvet B.A. (2008). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. (3.utg.) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Hansen M.; Krelner S. & Rosenberg C.H. (1993). *CHIPS. Children's problem solving. Veiledning*. Dansk Psykologisk Forlag,
- Helland T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Høyen T. & Lundberg I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. (5.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johnsens K. (1983). Orddiktat. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=14198>
- Kidde, A.M. (2000). Special Education or Second Language Training; What do bilingual Children Need? In: L. Peer & G. Reid (Eds.) *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*. London: David Fulton Publishers.
- Kleven, T. A.; Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2 utg. vol. 2). Oslo: Unipub.
- Klinkenberg & Skaar (2001). *STAS. Standardisert test i avkoding og staving*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/utvikling-av-avkoding-og-leseflyt/>
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2utg. Vol.3). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Lesesenteret (2014). *Oversikt over materiell til kartlegging og diagnostisering*. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=14198>
- Logometrica (2017). *Logos*. Hentet fra <http://logometrica.no/logos>
- Logometrica (2007). *Ordkjedetesten*. Hentet fra <http://logometrica.no/produkt/ordkjedetesten>
- Logometrica (2008). *Setningsleseprøven (S-40)*. Hentet fra <http://logometrica.no/produkt/setningslesepr%C3%B8ve-s-40>

- Meld. St. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Meld. St.21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst – Tidleg innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl T. (2015). Faktisk inklusjon i skolen. *Utdanningsforskning*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/faktisk-inklusion-i-skolen/>
- NOU 2002:10. (2010). *Førsteklasses fra første klasse— Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pennington, B. & Bishop, D. (2009). Relations among speech, Language, and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283-306.
- Perry, C.; Ziegler, J. C. & Zorzi, M. (2013). A Computational and Empirical Investigation of Graphemes in Reading. *Cognitive Science*, Vol.37 (5), pp.800-828
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramus, F., Marshall, C.R., Rosen, S. & van der Lely, H.K.J. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain* 136, 634-645.
- Rapin I. & Allen D.A (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. *Neuropsychology of language, reading, and spelling*, 155-184.

- Rescorla, L. & Achenbach, T.M. (2002). Use of the language development survey (LDS) in a national probability sample of children 18 to 35 months old. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 45, 733-743.
- Riksrevisjonen (Dok. 3:7 2010-2011), (2011). *Undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget AS
- Schjølberg, S.; Lekhal, R.; Wang, M.V.; Zambrana, I. M.; Mathiesen, K.S; Magnus, P.& Roth, C. (2008) *Forsinket språkutvikling. En foreløpig oversikt basert på data fra Den norske mor og barn undersøkelsen*. (Rapport 2008:10). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/220058>
- Schwartz, R.G. (2009). Specific language impairment. In R. G. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders* (pp. 3–43). Hove, England: Psychology Press.
- Skaug I. (1996). *Norsk språkløydere med øvelser. Sammenligninger med engelsk, tysk og fransk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Snowling M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell
- Solem, C. (2015). *Dysleksivennlig skole - et praksisrettet perspektiv*. Oslo: Flisa Trykkeri.
- Statped. (2015a). *Språk 6-16 screeningtest av språkvansker*. Hentet fra <http://www.statped.no/Laringsressurs/Fag/Sprak-og-tale/Sprak-6-16-screeningtest-av-sprakvansker-for-barn/>
- Statped (2017). *Arbeidsprøven*. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/Arbeidsproven-kartleggingsmateriell/>
- Statped (2016). *20 Spørsmål*. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/20-sporsmal-om-sprakferdigheter/>
- Sundby J. (2010). Spesifikke språkforstyrrelser i Gjærum B., & Ellertsen B. (Eds.) *Hjerne og atferd*. 2.utg, 6.opplag, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tallal, P.; Miller, S.L.; Bedi, G.; Byma, G.; Wang, X.; Nagarajan, S.S.; Schreiner, C.; Jenkins, W.M.. & Merzenich, M.M. (1996) Language Comprehension in Language-Learning Impaired Children Improved with Acoustically Modified Speech. *Science*, Vol.271 (5245), pp.81-84.

- Temanotat 2011:2 (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Thagaard, T (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4utg. Vol.2.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondheim kommune (2011). *Håndbok i spesialpedagogisk arbeid*. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/skole/spesialundervisning/>
- Trondheim kommune (2011). *Håndbok i spesialpedagogisk arbeid*. Hentet fra <https://www.trondheim.kommune.no/skole/spesialundervisning/>
- Utdannings- og forskningsdepartement (2004) *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring* (Rev.2004) Oslo: Læringscenteret
- Utdanningsdirektoratet (2006). Grunnleggende ferdigheter. *Kunnskapsløftet (LK-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK-06)* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Kartleggingsprøver*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Nasjonale prøver*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/administrere-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Vellutino F.R., Fletcher J.M., Snowling J.M. & Scanlon D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and Psychiatry*. Vol:34 (1), p.2-40.
- Vulchanova M., Saldaña D. & Baggio G. (2017) Word structure and word processing in developmental disorders in Pirrelli, V., Dressler, W & Libben, G. (Eds.) *The Mental Lexicon*. Mouton de Gruyter.
- Ziegler, J. C., Perry, C., & Zorzi, M. (2014). Modelling reading development through phonological decoding and self-teaching: implications for dyslexia. *Philosophical*

Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences, 369(1634),
20120397. Hentet fra
<http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/royptb/369/1634/20120397.full.pdf>

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

1.9.2016, Trondheim

Informasjonsskriv til informanter

Jeg er student i logopedi ved NTNU i Trondheim og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven min er «Kartlegging av lese- og skrivevansker». Jeg ønsker å finne ut hvilke tester som er i bruk på barneskolene i Trondheim kommune. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 3-4 lærere i grunnskolen som jevnlig kartlegger elever med lese- og skrivevansker.

Som en del av oppgaven vil jeg skape en oversikt over testene som brukes, sette meg inn i de vanligste testene som benyttes til å sette diagnoser og finne forskjeller og likheter mellom de enkelt, og prosedyrene som gjelder ved den enkelte skole. I oppgaven min har jeg også tenkt å se på det internasjonale fagmiljø og se hvilke prosedyrer man har for kartlegging i andre land og sammenligne med norske forhold.

Jeg vil ta i bruk lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet i seg selv vil ta 20-30 min, men det er lurt å sette av 1-1,5t. Vi blir enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2017.

Dersom du kunne tenke deg å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg på ferdig frankert konvolutt.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf xx, eller sende en e-post til hegeawold@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder professor Mila Dimitrova Vulchanova ved institutt for Språk og litteratur på tlf xx.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Hege Anita Dahl

hegeawold@gmail.com

Tlf: xx xx xx xx

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av «Kartlegging av lese- og skrivevansker i skolen» og ønsker å stille på intervju.

Signatur Tlf Mailadr:.....

Vedlegg 2: Intervjuguide

Informasjon før selve intervjuet

Hei!

Jeg skriver en oppgave som du har sagt ja til å hjelpe meg med, noe jeg setter veldig stor pris på. Som du leste i informasjonsskrivet du fikk, kommer jeg til å bruke en opptaker og gjøre noen notater underveis. Dette er for at jeg kan gå gjennom resultatene i etterkant, og sikre meg at jeg får med meg alt som blir sagt. Grunnen til dette er at jeg ønsker å få med meg alt som blir sagt, slik at jeg kan oppnå et best mulig resultat. Om du vil kan du få gå gjennom transkriberingen etter at den er gjort, og komme med eventuelle innvendinger. Du kan også få lese gjennom oppgaven før den er ferdig.

Jeg har forberedt noen spørsmål som jeg tenker å snakke litt med deg om. Om det er spørsmål du ikke ønsker å svare på, er det bare å si fra om det. Er det spørsmål du ikke forstår, eller er usikker på hva jeg mener, er det bare å stoppe.

Mitt mål er at det ikke bare skal være spørsmål, men at det skal være en form for samtale der du tenker og reflekterer over spørsmålene, og at vi snakker om dette sammen.

Men først, er det noe du lurer på, som er uklart?

Da starter vi.

Selve intervjuet

Lærerens bakgrunn

Kan du fortelle litt om deg selv?

Alder/Utdanning/År i yrkeslivet, sted/år/

Arbeidsoppgaver i skolen?

PROSEDYRER

Hva skjer på denne skolen når det er bekymring rundt en elev?

Hvilket ansvar har du? Kontaktlærer?

PPT

Hva skjer før en henvisning til PPT?

Hvem samarbeider på skolen for å vurdere vanskene til en elev?

KARTLEGGING

Hvordan er ditt forhold til kartlegging av lese – og skrive vansker. Er dette noe du gjør ofte?

Kartleggingstester? Hva måler den enkelte testen? Hvem avgjør hvilken test?

Hvordan vet du hvilken test du vil bruke? Er det noen tester du foretrekker fremfor andre?

Er noen enklere å gjennomføre? Enklere å skåre? Hvordan da?

Hvordan er det å bruke diagnostiserende tester?

Resultater

Er det enkelt å lese resultatene av testene?

Hva gjør du hvis du er usikker? Kan du være i tvil når du setter konklusjon? Kan resultatene tolkes ulikt?

Bruker du å samarbeide med andre før dere setter dysleksidiagnose?

Kan det hende at konklusjoner trenger flere til å analysere resultatene?

Vedlegg 3: Tilråding fra NSD



Mila Vulchanova
Institutt for språk og litteratur NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.10.2016

Vår ref: 49695 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49695	<i>Hvilke typer tester er vanlige i kartleggingen av lese- og skrivevansker i Norge? Hva måler den enkelte test? Hvilken typer intervensjon blir satt i gang på bakgrunn av testresultater</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Mila Vulchanova</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.