

SPECIAL- PEDAGO 04 GIKK 25

90 ÅR

14

Dysleksi – en
unødvendig
diagnose?

32

Skolesystemet
som pådriver for
bekymringsfullt
skolefravær



Dybdelæring

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å gjennomføre en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen i prosjektet «Evalueringsprosjektet: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)». Som et ledd i denne evalueringen har forskerne intervjuet 7622 niendeklassinger og 1531 ungdomsskolelærere fra 64 skoler i hele Norge i årene 2020 til 2023.

Funn fra dette prosjektet viser at mens lærerne nå har økt vektleggingen av dybdelæring i tråd med intensjonen i fagfornyelsen, uteblir elevenes motivasjon og engasjement for det samme. Undersøkelsen viser at niendeklassingene heller velger å være strategiske og prioriterer stoff de blir testet i, framfor læring for læringens skyld. Ifølge forskerne velger de primært å lese til prøvene og velger bort det andre.

Man kan selvfølgelig være kritisk til at mange elever velger bort fagfornyelsens mål om dybdelæring – det at elevene skal reflektere, forstå sammenhenger og anvende kunnskapen selv. Men sett fra elevens ståsted er det jo ikke så rart at de prioriterer det som gir uttelling i form av testresultater og karakterer.

Forskerne selv peker på at en implikasjon av dette funnet bør være at lærerne i enda større grad bør bruke varierte vurderingsformer og at disse, helt eller delvis, må integreres i læringsaktiviteter som kan fremme engasjement og dybdelæring.



Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Men «er dybdelæring svaret for alle?» spør Aasland og Gommæs i en artikkel i denne utgaven av Spesialpedagogikk. Deres artikkel handler om elever med matematikkvansker og dybdelæring. Et av eksemplene i artikkelen er fra en matematikkoppgave i en undervisningsbok som ifølge forfatterne benyttes i flere skoler i Norge på femte trinn. Jeg vil påstå at noen hver kan streve her, meg selv inkludert (se Eksempel 1 i artikkelen). Klarer du enkelt å løse denne oppgaven?

Intensjonen om dybdelæring er jo god, og den passer for de elevene som allerede mestrer selvstendig læring, selvregulering og abstrakt tenkning. Men for de elevene som trenger mer struktur, forutsigbarhet og mengdetrening før kunnskapen sitter, kan denne undervisningsformen lett føre til utrygghet, nederlagsfølelse og lyst til å gi opp.

Nå vil jo all undervisning også komme an på læreren og dennes måte å tilrettelegge undervisningen på. Men kanskje har man i noen grad overvurdert elevenes modenhetsnivå slik at for mange elever mister motet og/eller engasjementet når det kommer til dybdelæring.

Vi i Spesialpedagogikk ønsker alle bidragsytere og lesere en hyggelig julefeiring og et riktig godt nytt år!

Utgiver

U Utdanningsforbundet

Ansvarlig redaktør

Ellen Birgitte Ruud
Mobil: 41 52 57 12
E-post: ellen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk

E-post: redaksjonen@spesialpedagogikk.no
Post: Spesialpedagogikk, Utdanningsforbundet, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo
Besøk: Hausmannsgate 17, Oslo
På nett: utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

Annonsekontakt

Grethe Ånerud, HS Media AS
Telefon 92 83 68 30
utdanning@hsmmedia.no

Medlemsservice

Kontakt medlemsservice ved spørsmål om abonnement og bladordringen, adresseendringer og Min Side:
E-post: medlem@udf.no
Telefon: 24 14 20 00
Min Side: udf.no/min-side

Abonnement

utdanningsnytt.no/abonnement
Ikke medlem, men ønsker abonnement?
Send e-post til: abonnement@utdanningsnytt.no

Utgivelse

Spesialpedagogikk kommer ut fire ganger i året.

Bekreftet opplag

8105, ifølge Fagpressens Mediekontroll

Spesialpedagogikk er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakatens og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk.

F Fagpressen



Copyright

Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighetshaverne organisasjoner om kopi-ering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Design

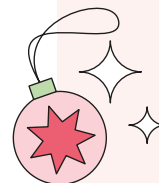
Tank Design AS

Trykk

Ålgård Offset

ISSN 0332-8457

Forside: Tank Design / Daniel Brox Nordmo
Årgang 90



Innhold

04 Inkludering i skolen – har vi kommet så langt som vi tror og håper?

av Ann-Cathrin Faldet og Kari Nes

14 Dysleksi – en unødvendig diagnose?

av Ulf Rune Andreassen

22 Spesialpedagogikk er 90 år i år

Av Ellen Birgitte Ruud

24 Matematikkfagets utfordringer: Er dybdelæring svaret for alle?

av Marianne Akseldatter Aaslund og Ulf Tore Gornæs

32 Skolesystemet som pådriver for bekymringsfullt skolefravær

av Åshild Fagervold

38 Grunnskolelæreres erfaringer med å ta i bruk erfaringsbakgrunnen til elever med fluktbakgrunn i undervisningen

av Da-Huong Fehn, Lene Kristine Marsby Ramberg og Øystein Skundberg

46 En tankevekker om anerkjennende kommunikasjon

av Hallvard Håstein

FORSKNINGSDEL

Engelskfaget og dysleksi hos elever i 6. klasse

av Turid Helland, Cathrine Reksten Heradstveit, Ingelin Indreeide Kvalsvik, Marlen Morken Ellingsen, Synnøve Lindtner Bakervik og Wenche Andersen Helland

48

Den utfordrende, men nødvendige vurderingen av lesing de første årene på skolen

Bente Rigmor Walgermo, Per Henning Uppstad og Kjersti Lundetræ

64

76 Bokomtale

av Kirsten Flaten

78 Bokomtale

av Lisbeth Iglum Rønhovde



A young boy with light brown hair is sitting on a wooden bench in a classroom. He is wearing a grey t-shirt and maroon pants. He is looking down with a sad expression. The background shows a window with a plant and a radiator. There are other wooden benches and chairs in the room.

**Inkludering i skolen –
har vi kommet så langt som
vi tror og håper?**

Inkludering, som lenge har vært en ambisjon i norsk utdanning, er nå også en del av opplæringsloven – men hvordan fungerer det i praksis? Forfatterne illustrerer her ved hjelp av to elever med sansetap hvilke utfordringer en kan møte på når det gjelder inkludering i skolehverdagen.

TEKST:

ANN-CATHRIN FALDET OG KARI NES

Begrepet «inkludering» er fra 2024 innlemmet i den norske opplæringsloven: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, inkludering, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2023, §12-2). Selv om begrepet er nytt i loven, er det langt fra nytt i skolen. Vi har altså en skole som skal være inkluderende, men hvor inkluderende er den egentlig, for eksempel for dem som trenger særskilt tilrettelegging?

Aftenposten forteller om Niclas, som har sterkt nedsatt hørsel og trenger ekstra tilrettelegging. Eksempler foreldrene gjengir, er blant annet om vikarer som ikke er informert om hva gutten trenger, og lærere som unnlater å bruke mikrofonen, til tross for behovet (Aftenposten, 13. april 2023). Når foreldrene henvender seg til skolen for å forklare hva sønnen trenger for å ha det bra i hverdagen, beskriver de det «som å snakke til en vegg». Men dette er ikke en enestående fortelling.

Hvis vi først ser kort på skolehistorien, har inkludering som prinsipp vært nedfelt i styringsdokumenter i norsk skole siden 1990-tallet. Men formelt sett har vi egentlig hatt en skole for alle i Norge i mer enn 100 år: Enhetsskolen ble lovfestet i 1920 (Volckmar, 2016). Men hvem er «alle»? Damsgaard mfl. (1982) snakker om

«det innsnevrede alle-begrep». «Alle» i skolen har historisk sett utelukket for eksempel de samiske barna, de «uartige» barna og barn med funksjonsnedsettelser (jf. Engen, 2010).

I 1975 ble lovteksten om «integrering av funksjonshemmede» vedtatt. Inspirert av Salamanca-erklæringen i 1994 (UNESCO, 1994) er inkludering fra og med læreplanen av 1997 et viktig begrep i norske læreplaner (Strømstad mfl., 2004; Faldet mfl., 2022), og nå altså også innlemmet i opplæringsloven. Dagens norske policydokumenter definerer inkludering i barnehager og skoler som et miljø hvor hvert barn føler seg verdsatt og trygt og medvirker i eget læringsmiljø. Målet er at alle, uavhengig av forutsetninger, skal oppleve tilhørighet og få utnyttet sitt lærings- og utviklingspotensial (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Dette idealet bringer oss til en viktig diskusjon i inkluderingsdebatten: Om mangfold skal betraktes som en berikelse eller et problem. Men hvilket mangfold er det snakk om? Ofte framheves det sosiale og kulturelle mangfoldet (se for eksempel Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 [LK20], Kunnskapsdepartementet, 2017). Berikelsesperspektivet (The Enrichment Perspective) (Befring, 1997, 2022) utfordrer tradisjonell tilnærming ved å vise til inkludering av elever med

funksjonsnedsettelse som en berikelse for alle. Et godt miljø for funksjonshemmede vil være et godt miljø for alle, påpeker Befring. Men er det i realiteten slik at visse typer mangfold snarere framstår som et uønsket onde i stedet for en berikelse? Det hevder i alle fall Schaanning (2020).

Spørsmålet vi stiller, er: Er vi kommet så langt som vi tror; tar vi kanskje inkluderingen for gitt? Og hva er nå egentlig inkludering? Vi eksemplifiserer dette med historien til to elever med lite synlige funksjonsnedsettelse. Nilholm (2020) argumenterer for at en casestudietilnærming kan være særlig relevant for å analysere inkluderende opplæring, fordi det er et komplekst felt som involverer flere analysenivåer.

Robert og Kevin

Robert, som vi kaller han, er hørselshemmet og går på 3. trinn. Hans tilfelle er dokumentert gjennom et feltarbeid i et masterstudium som forfatterne er tilknyttet. Klassen har redusert antall elever for å imøtekomme Roberts behov. Han har CI (cochlea-implantat), men trenger likevel at både mikrofon og tegnspråk kan brukes i timene. Derfor er ofte tegnspråktolk til stede. Men lærerne snakker gjerne fort slik at det blir lite tid til å tolke. For at Robert skal ha sjanse til å høre, må læreren bruke en håndholdt mikrofon, mens elevene skal bruke en mikrofon som går på rundgang når de prater.

Det andre eksempelet gjelder Kevin, en elev på 7. trinn med synshemming, beskrevet av Heide & Sylthe (2020) i en artikkel i *Spesialpedagogikk*. Han opplever ensomhet og isolasjon, men han deler ikke disse følelsene med foreldre eller lærere, som derfor tror han klarer seg fint. Selv om Kevin opplever negative kommentarer og negativ atferd fra medelever, spesielt i aktiviteter som krever god synsevne, svarer han aldri tilbake. Han sier heller aldri fra når han ikke ser hva som står på tavla, eller lignende.

Videre i artikkelen har vi underveis satt inn utsnitt av beskrivelser fra Robert og Kevins skoleliv for å eksemplifisere hvordan de opplever sin hverdag knyttet til inkludering eller mangelen på sådan.

Hva er inkludering – og hva sier forskning om inkluderende praksis?

Forståelser av inkludering

Forståelsen av hva inkludering egentlig handler om, eller bør handle om, er sprikende og mangetydig. Schwab (2024) påpeker at selv 30 år etter Salamancaerklæringen, er begrepet «inclusive education» fremdeles et «ullent» begrep. Begrepet er politisk skapt og framstår som selvbegrunnende, som noe det er umulig å være uenig i (Takala mfl., 2012; Røvik & Pettersen, 2014).

Göransson & Nilholm (2014) er av dem som har forsøkt å lage en oversikt over inkluderingsforståelser ved å gå gjennom et utvalg sentrale internasjonale forskningsartikler om inkluderende opplæring. De finner for det første at inkludering betyr at elever med funksjonsnedsettelse eller «særskilte behov» går i ordinære skoler. Dette er en ren plasseringsdefinisjon. Inkludering kan for det andre bety at funksjonshemmede elever får imøtekommet sine pedagogiske og sosiale behov i en ordinær setting, og ikke bare er til stede.

Göransson & Nilholm fant at disse to forståelsene var hyppigst forekommende. Men de fant også at inkludering kan forstås som å møte *alle* barns/elevers pedagogiske og sosiale behov. I motsetning til at man konsentrerer seg om kun de individuelle behovene, finnes det i litteraturen i tillegg en fellesskapsdefinisjon av inkludering, som innebærer å skape et fellesskap med inkluderende kjennetegn på læring og deltakelse for alle elever (ibid., 2014).

Basert på norske policydokumenter, som i stor grad samsvarer med fellesskapsdefinisjonen, legger vi her til grunn en bred inkluderingsforståelse som legger vekt på å utvikle et inkluderende fellesskap for alle. Anerkjennelse av det store mangfoldet – både det sosiale, kulturelle og individuelle – som finnes blant barna, er helt avgjørende i denne vide forståelsen av inkludering. Dette krever at hele utdanningssystemet, ikke bare enkelte lærere, klasser eller skoler, er inkluderende (jf. UNESCO 2005, 2017).

I *Inkluderingshåndboka* (Index for Inclusion) beskrives det hvordan man utvikler en inkluderende skole gjennom å identifisere og minimere barrierer for læring og deltakelse (Booth & Ainscow, 2001). Barrierene kan ligge i både kultur, i

planlegging/ledelse og i skolens praksis. Boka vektlegger betydningen av å bygge en inkluderende kultur med et trygt og samarbeidende fellesskap der alle er verdsatt. Dette krever felles, forpliktende og inkluderende verdier blant elever, ansatte og skolemyndigheter (ibid.).

Eksempel 1

Tolken til Robert må stadig minne læreren på å bruke mikrofon, og etter en av timene forklarer også tolken til læreren at det er en fordel om hen ikke står med ryggen til når det blir vist til eksempler på tavla. Læreren svarer da: «Det er også andre elever i denne klassen».

Den inkluderende kulturen vil styre de daglige utfordringene i klasserommet, noe som innebærer en kontinuerlig skoleutviklingsprosess (Booth & Ainscow, 2001). UNESCO (2017) peker på at ledere på alle nivåer har ansvar for å motvirke ekskluderende eller diskriminerende praksiser, og dessuten være ansvarlige for gode systemer for å følge med på deltakelse og utbytte for alle elever.

Eksempel 2

Læreren og elevene i Roberts klasse unnlater ofte å bruke mikrofonen, for eksempel i situasjoner der instruksjoner gis til hele klassen. Da blir det gjerne mange spørsmål fra elevene, noe som gjør at Robert stadig snur seg fra læreren mot medelevene som snakker, men han gir fort opp å prøve å få med seg hva de sier.

I tillegg til skole- og klasseromsnivået krever realiseringen av en inkluderende skole at inkluderingsperspektivet gjennomsyrrer også overordnede nivåer (UNESCO 2017). Men viktigst av alt er det grunnleggende nivået: Den enkelte eleven må oppleve seg inkludert.

Fellesskap og inkludering

Siden deltakelse i fellesskapet er så sentralt i vår forståelse av inkludering og i våre elevhistorier, vil vi gå nærmere inn på enkelte relevante aspekter ved inkluderende fellesskap i skolen. Er man faktisk en likestilt del av fellesskapet («membership») når man fysisk er til stede, eller har man bare en gjesterolle («visitorship»)? (Antia mfl., 2002).

Eksempel 3

Læreren og tolken står ofte et stykke fra hverandre, så Robert strever for å kunne følge med på begge. Som oftest ender det med at han blir sittende og se ned i pulten og etter hvert lukke øynene. Noen ganger kan han etter en stund ta av seg CI-en og legge hodet på pulten, eller begynne å tegne kruseduller i kladdeboka.

En reell deltakelse betyr ikke bare å være til stede, men også å ha tilgang til den sosio-kommunikative interaksjonen i klassen. Det innebærer å forstå, å bli forstått og å kunne kommunisere med andre – det være seg ansatte eller medelever (Szönyi & Dunkers, 2018; Edström mfl., 2022; Tjora 2018).

Eksempel 4

Noen medelever prøver av og til å hjelpe Robert, men de kan også komme med kommentarer som: «Jeg gidder ikke snakke med Robert, for han er dauhørt». Slike kommentarer – når han får dem med seg – gjør Robert tydelig lei seg. Læreren i kunst- og håndverkstimen bruker heller ikke mikrofon, og når Robert spør hva læreren sa, får han en slengbemerkning fra de andre elevene om å «bruke øra».

Rapporten *Inkludering av barn og unge med sansetap i skole og fritid* (Kermit mfl., 2014) avdekker at de spurte barna kjemper for å føle seg inkludert og tilpasse seg, både i skolen og på fritiden. Selv om de ønsker å være som alle andre, finner de heller tilhørighet med dem som har lignende utfordringer. Det å være sosialt til stede sammen gir ikke automatisk en opplevelse av å være inkludert. Barn og unge med sansetap opplever seg ikke som «en del av flokken» på skolen, og de utvikler ofte sofistikerte metoder for å passe inn (Kermit mfl., 2014).

Nasjonal og internasjonal forskning viser at barn med funksjonsnedsettelse deltar mindre i skoleaktiviteter og sosiale aktiviteter enn jevnaldrende, til tross for at de går i en vanlig klasse (Barneombudet, 2017; Eriksson, 2006; Nordahl mfl., 2018; Simeonsson mfl., 2001; Tøssebro mfl., 2006). Når vi ser på lov og læreplan, oppdager vi at i læreplanen LK20 er verken begrepene «funksjonshemmet», «funksjonsnedsettelse», «særskilte behov» eller «individuell tilrettelegging» nevnt.

Derimot nevner LK20 en annen mulig sårbar gruppe, nemlig de som kjenner seg utenfor (Faldet mfl., 2022).

Tilhørighet er nært forbundet med fellesskap (Slee, 2019). Tilhørighet og vennskap er ofte barns største ønsker, og derfor er læringsfellesskapene så viktige (Østvik mfl., 2018). Jan Grue, som selv er rullestolbruker, beskriver «alt motstandsarbeidet, arbeidet for å høre til, for å få innpass» for den funksjonshemmede i hverdagen (Grue, 2021, s. 61). I stedet kan det bli en form for ikke-tilhørighet som kjennes både på kroppen og i psyken (Harris & Gandolfo, 2014; Lähdesmäki mfl., 2016).

Eksempel 5

Kevin blir av og til plaget av medelever, spesielt av en gutt i klassen som også får med seg andre til å plage ham. De kommer med nedsettende bemerkninger og slengkommentarer når Kevin er ustødig eller har problemer med å orientere seg. Dette skjer for eksempel i gymtimene, hvor Kevin føler seg klønete og lite deltakende. Selv etter at situasjonen er over, kan han høre medelevenes latter og kommentarer i hodet. Kevin svarer aldri tilbake, noe som kan være grunnen til at de voksne tror at han ikke tar det så tungt.

Elever som føler at de ikke hører til, kan benytte seg av strategier som *passing*. Dette begrepet beskriver en mestringsstrategi som personer med skjulte stigma kan bruke (Heide & Sylthe, 2020). *Passing* innebærer at en person forsøker å være så usynlig som mulig, late som ingenting og unngå å tiltrekke seg oppmerksomhet. Denne strategien kan være motivert av skam og reflekterer menneskets grunnleggende sosiale natur og behov for tilhørighet, noe som gjør oss spesielt sårbare for følelsen av å ikke passe inn. Skam kan utløse frykt for avvisning og føre til ensomhet, økt sårbarhet og en følelse av å være misforstått eller oversett (Huseby, 2016; Skårderud, 2001). Farstad (2016, s. 42) påpeker at skammens kjernetanke, «det er noe galt med meg», kan være spesielt relevant for personer med funksjonsnedsettelse.

Eksempel 6

Kevin sier i terapi at han merker i andres blikk og i måten omgivelsene møter ham på, at han er annerledes. Han opplever ofte at han ikke blir tatt med, og han føler seg ofte behandlet som yngre enn sin faktiske alder. Kevin beskriver «at usynlige hender skjøv han til side», og opplever seg selv som ekskludert fra fellesskapet blant medelever og venner.

Opplæringsloven skal sikre retten til særskilt støtte og nødvendige hjelpemidler, inkludert individuelt tilrettelagt opplæring og tekniske hjelpemidler for synshemmede (Opplæringslova, 2023, kap. 11). Elever med tegnspråk som førstespråk har rett til opplæring i og på tegnspråk, men mange får ikke tilstrekkelig tilrettelegging (Lundereng & Jakobsen, 2022; Språkrådet, 2023).

Universell utforming er avgjørende ikke bare for tegnspråkbrukere, men også for øvrige hørselshemmede og andre med funksjonsnedsettelse – og for alle mennesker. En rapport viser at bare 35 prosent av norske skoler mente de var universelt utformet, og kun 17 prosent hadde god kompetanse og konkrete planer for forbedret tilgjengelighet. 38 prosent mente bedre fysisk tilgjengelighet kunne forbedre skoletilbudet (Fuglesang, 2021).

En inkluderende skole – men ikke for Robert og Kevin?

Inkludering som læring og deltaking

Inkludering betyr at elevene skal oppleve at de er en del av fellesskapet, og at deres læringspotensial utnyttes (f.eks. Booth & Ainscow, 2001). Robert og Kevin får sin opplæring i det ordinære klasserommet og er fysisk sett en del av fellesskapet, men begge kjenner på utenforskap og manglende tilhørighet til klassen. De får heller ikke deltatt på adekvat vis i undervisningen.

Hva bidrar til å hindre eller å støtte elevenes læring og deltaking i timen? I Roberts klasserom er det redusert elevtall, og ekstra ressurser er til stede i form av både tolk og mikrofon, noe som i utgangspunktet støtter læring og deltakelse. Hindringene ligger i bruken av disse ressursene. Relevant kunnskap hos ansatte forebygger ekskludering. Generell kunnskap om inkludering



Tilhørighet og vennskap er ofte barns største ønsker, og derfor er læringsfellesskapene så viktige.

innebærer først og fremst forståelse for hvordan undervisningen kan tilpasses mangfoldet blant elevene, men også for eksempel innsikt i sosiale og psykologiske mekanismer som «passing» og skam.

Spesifikk kunnskap om elevenes forutsetninger kan også være nødvendig, for eksempel om hva det vil si å være synshemmet eller hørselshemmet. I Roberts tilfelle kreves det forståelse av CI og undervisning med tegnspråkstøtte. Marte Kvinnegard (26), tegnspråklig jurist fra Oslo, forteller at det kan være ensomt å være den eneste døve i en hørende skoleklasse (Språkrådet, 2023). Selv med CI understreker hun behovet for et tegnspråkmiljø. Lundereng & Jakobsen (2022) anbefaler at medelevene lærer noe tegnspråk for å fremme inkludering.

Inkludering på alle nivåer i skolesystemet

Ifølge UNESCO (2017) har skoleledere ansvar for å overvåke ekskluderende eller diskriminerende praksiser. Dette fordrer ledere som har innsikt i hva det innebærer å utvikle en inkluderende kultur og et inkluderende læringsmiljø (Ainscow, 2024). Roberts og Kevins historier kan tyde på at en inkluderende kultur ikke er dominerende i den daglige praksisen på deres skoler. For eksempel brukte Roberts lærer ofte ikke mikrofonen, og Kevin ble latterliggjort av medelever, uten at det fikk følger.

For å støtte inkludering må alle skoler jobbe systematisk med å skape en inkluderende kultur, utruste lærere med nødvendig kompetanse og sikre tilgang til ressurser og ekspertise. Formidling mellom ansatte og hjelpeapparatet er her essensielt (Mjøs & Øen, 2022). Manglende tid for samarbeid

med kolleger, foresatte og eksternt hjelpeapparat er en annen mulig barriere for inkluderende opplæring (Traasdahl & Sandoval, 2023).

Inkludering handler både om klasseromspraksis og skoleledelse, men også om skoleeiernivå og statlig nivå. I dagens skolesystem opplever lærere stort press for å oppnå fastsatte mål og følge standarder (se f.eks. Helleve mfl., 2018). Ifølge Schaanning (2020) kan dette føre til at modellen «normativ gradering» dominerer, hvor alle vurderes etter samme norm, og mangfold framstår som et uønsket onde i stedet for en berikelse. Dexter & Wall (2021) peker på en ubalanse mellom krav og ressurser som vanskeliggjør inkluderende praksiser. Skaalvik & Skaalvik (2020) fremhever hvordan stress kan forsterke utfordringene med inkludering og anerkjennelsen av mangfold.

Utvikling av den inkluderende skolen krever bred lærerkompetanse, inkludert pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse (bl.a. Faldet mfl., 2017). Lærerutdanningen er i denne sammenheng viktig, for vi vet at nyutdannede lærere står overfor store utfordringer med hensyn til tilpasset opplæring, spesielt for elever med spesifikke tilretteleggingsbehov (Antonsen mfl., 2020).

På statlig nivå når det gjelder døve og hørselshemmede elever, anbefaler NOU 2023: 20 opprettelsen av enten en landsdekkende skole eller tre regionale knutepunktskoler. Dette forslaget kan bedre muligheter for inkludering i et tegnspråkmiljø, men det utfordrer idealet om inkludering i nærskoler. Ideelt sett bør det være mulig å finne en balanse som støtter elevenes rett til både tegnspråkmiljø og inkludering i nærmiljøet (Ohna, 2022).



Usynliggjøring av forskjeller kan utgjøre en barriere for inkludering.

Avsluttende kommentarer

Vi startet denne teksten med lovens bokstav som gir elevene rett til et trygt og inkluderende skolemiljø med trivsel og læring. For våre to elever, Robert og Kevin, skorter det både på trygghet, trivsel og læring. Da skorter det per definisjon på inkludering.

Spørsmålet om hvorvidt vi virkelig har oppnådd den graden av inkludering vi tror, eller om inkluderingen ofte tas for gitt i våre skoler, krever kontinuerlig refleksjon og evaluering. Uten en dypere forståelse og håndtering av de strukturelle og kulturelle barrierene som fortsatt eksisterer, risikerer vi at inkludering forblir et teoretisk ideal heller enn en praktisk realitet. Vi har identifisert *noen* barrierer. Fravær av en inkluderende kultur er én av dem. Inkludering krever omfattende kulturendring i hele utdanningssystemet, hvor lærere, skoleledere og politikere anerkjenner barrierene for en inkluderende skole og arbeider for å redusere dem. I hvilken grad har partene i skolen felles, forpliktende inkluderende verdier som er delt med elever og foresatte (Booth & Ainscow, 2001)?

Uten en inkluderende kultur i bunnen risikerer vi å opprettholde systemer som har intensjon om å fremme inkludering, men som i praksis fortsetter å ekskludere. For å oppnå et inkluderende skolemiljø er det essensielt at lærere, både i sin grunnutdanning og videre- og etterutdanning, får en bred forståelse av inkludering. I Ryles terminologi (Ryle, 1963) betyr dette både «know how», «know what» og «know who», men ikke minst «know why», det vil si grunnleggende verdier og rettigheter.

Anerkjennelse av mangfoldet er en av de grunnleggende verdiene. Å anerkjenne forskjeller

innebærer også å artikulere dem, selv om balansen mellom synliggjøring og stigmatisering kan være krevende. Usynliggjøring av forskjeller kan utgjøre en barriere for inkludering. Ordet «funksjonshemming» eller tilsvarende finnes ikke i læreplanen – kanskje med inkluderende hensikt – men Jan Grue uttrykker behovet for å bruke ordet «funksjonshemmet» åpent og ærlig:

Jeg trenger dette ordet, funksjonshemming, fordi jeg er lei av eufemismer, er lei berøringsangst, er lei av velmente, absurde nyord. Jeg trenger ordet funksjonshemmet, nå, for å reise en annen hvelving, den som handler om motstandsarbeidet, arbeidet for å høre til, for å få innpass.

(Grue, 2021, s. 61).

Inkludering innebærer at elevens – og de foresattes – stemmer skal bli hørt. Vi har fortalt om elever med funksjonsnedsettelse som i liten grad opplever å bli sett og hørt. De blir ofte tilskuere i sitt eget klasserom, ledsaget av en følelse av skam og taushet. Det å hele tiden skulle gjøre seg så lite bemerket som mulig, gjør at en ikke har språk til å forklare hvordan det egentlig oppleves, sier Kjersti Horn på bakgrunn av sin erfaring som kortvokst (Pileberg, 2023).

Kevin fikk ekstern hjelp til å sette ord på hva han opplevde. Hvordan kan elever i det daglige oppmuntres til i større grad å uttrykke sine erfaringer, og om nødvendig få hjelp til å finne de riktige ordene? Dette er ett av spørsmålene som må stilles for å øke reell deltakelse og læring for *alle* elever – og er kanskje et godt sted å starte? —



ANN-CATHRIN FALDET er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Universitetet i Innlandet, hvor hun underviser i lærerutdanning og var programleder for masterprogrammet i tilpasset opplæring i flere år. Hennes forskning fokuserer på barn og unge i utsatte miljøer, med vekt på hvordan læringsbarrierer utfordrer inkludering, og hvordan disse kan overvinnes. Falset er særlig opptatt av å gi elevene større innflytelse og en større rolle i utviklingen av et mer inkluderende skolemiljø.



KARI NES er professor emerita i pedagogikk ved Universitetet i Innlandet, hvor hun har undervist i lærerutdanningen og i mange år vært programleder for masterstudiet i tilpasset opplæring. Hennes forskningsinteresser og publikasjoner fokuserer særlig på inkludering, tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. Nes har deltatt i flere internasjonale forsknings- og utviklingsprosjekter om inkludering.

Referanser

- Aftenposten/A-magasinet.** (2023, 13. april). Maktens språk. <https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/15xPVK/maktens-spraak>
- Ainscow, M.** (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge.
- Antia, S.D., Stinson, M.S. & Gaustad, M.G.** (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), s. 214–229. doi: 10.1093/deafed/7.3.214
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K.E.W. & Jakhelln, R.** (2020). «Det er et kjemperart system!» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Barneombudet** (2017). *Uten mål og mening?* Rapport. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E.** (1997). The Enrichment Perspective – A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education*, 18(3), s. 182–187.
- Befring, E.** (2022). Skolen under lupen: problematiske trekk og løfterike muligheter. I: E. Schaanning & W. Aagre, *Skolens mening* (s. 76–90). Universitetsforlaget.
- Booth, T. & Ainscow, M.** (2001). *Inkluderingshåndboka* (Oversatt av K. Nes & M. Strømstad). Oplandske Bokforlag.
- Damsgaard, B., Jorde, E. Skogen K. & Tangen, R.** (1982). *Hvem er alle? Hvem er så de andre?* Universitetsforlaget.
- Dexter, C.A. & Wall, M.** (2021). Reflective functioning and teacher burnout: The mediating role of self-efficacy. *Reflective Practice*, 22(6), s. 753–765.
- Edström, K., Gardelli, V. & Backman, Y.** (2022). Inclusion as participation: mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), s. 1–18.
- Engen, T.O.** (2010). Literacy instruction and integration: the case of Norway. I: *Intercultural Education*, 21(2), s. 171–183.
- Eriksson, L.** (2006). *Participation and disability: a study of participation in school for children and youth with disabilities*. Sverige: Karolinska institutet.
- Falset, A.C., Knudsmoen, H. & Nes, K.** (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, s. 171–188
- Falset, A.C., Knudsmoen, H. & Nes, K.** (2017). Spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen – med Hamar som eksempel. I: M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 335–358). Oplandske Bokforlag.
- Farstad, M.** (2016). *Skam: Eksistens, relasjon, profesjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fuglesang, M.H.** (2021). Universell utforming av grunnskolen, hvor er vi i 2021? *Unge funksjonshemmede*. Rapport. <https://ungefunksjonshemmede.no/ressurser/prosjekter/universell-utforming-av-grunnskolen-hvor-er-vi-i-2020/>
- Grue, J.** (2021). *Hvis jeg faller. En beretning om usynlig arbeid*. Gyldendal.
- Göransson, K. & Nilholm, C.** (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), s. 265–280.
- Harris, A. & Gandolfo, E.** (2014). Looked at and looked over or: I wish I was adopted. *Gender, Place & Culture*, 21(5), s. 567–581.
- Heide, B. & Sylthe, M.** (2020). Skam for annerledeshet. *Spesialpedagogikk*, 85(5), s. 50–57. URL: [Slik ble en gutt med synshemming hjulpet fra skamfølelse og utenforskap til fellesskap og inkludering](https://www.speped.no/artikkelvisning/50-57-slik-ble-en-gutt-med-synshemming-hjulpet-fra-skamfolelse-og-utenforskap-til-fellesskap-og-inkludering)
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K.** (2018). «Det handler om å finne sin egen form». Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica* 12(2), s. 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Huseby, T.** (2016). *Alene naken. Hvorfor er vi redd for å være oss selv*. Cappelen Damm.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A.M., Haugen, G.M.D. & Wendelborg, C.** (2014). *En av flokken – Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Sääskilähti, N., Vallius, A. & Ahvenjärvi, K. (2016). Fluidity and flexibility of “belonging” Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica*, 59(3), s. 233–247.
- Lundereng, E. & Jakobsen, A.K. (2022). Tegnspråk som inngang til inkludering i skolen. *Spesialpedagogikk* 85(5), s. 40–49. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-horselsvansker-tegnsprak/tegnsprak-som-inngang-til-inkludering-i-skolen/342450>
- Meld. St. 6. (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.
- Mjøs, M. & Øen, K. (2022). En felles spørreundersøkelse skole-PPT som utgangspunkt for samarbeid om inkluderende praksis. *Psykologi i kommunen nr. 4*.
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), s. 358–370.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Ohna, S.E. (2022). Opplæring i og på tegnspråk i en inkluderende skole. Om individuelle rettigheter og vilkår for deltakelse. I: G. Skeie, H. Fandrem og S.E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 50–71). Fagbokforlaget.
- NOU 2023: 20. *Tegnspråk for livet. Forslag til en helhetlig politikk for norsk tegnspråk*. Kultur- og likestillingsdepartementet.
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pileberg, S. (2023). Auge som ser. *OBOS-bladet*, 5/25, s. 28–33.
- Ryle, G. (1963). *The concept of mind*. Harmondsworth. Penguin
- Røvik, K.A. & Pettersen, H. (2014). Reformidéenes tilbudsside: Aktører, institusjoner, logikker. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (Red.), *Reformidéer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schaanning, E. (2020). «Ekskluderende individualisme». Arr, 31(2). <https://arrvev.no/artikler/ekskluderende-individualisme>
- Schwab, S. (2024). Epilogue: towards a more comprehensive understanding of inclusive and special education. *European Journal of Special Needs Education*, 39(6), s. 977–982.
- Simeonsson, R., Carlson, D., Huntington, G., Sturtz McMillen, J. & Lytle Brent, J. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and rehabilitation*, 23(2), s. 49–63.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), s. 602–616.
- Skårderud, F. (2001). Skammens stemmer – om taushet, veltalenhet og raseri i behandlingsrommet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 13, s. 1613–1617.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), s. 909–922.
- Språkrådet (2023). URL: Tegnspråklig i den norske skolen: – Det kan være ensomt å være integrert - Språkrådet
- Szőnyi, K. & Dunkers, T.S. (2015). *Delaktighet: ett arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet: En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*. Oplandske Bokforlag.
- Takala, M., Hausstätter, R.S., Ahl, A. & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), s. 305–325.
- Tjora, A (2018). *Hva er fellesskap?* Universitetsforlaget.
- Traasdahl, M. & Sandoval, S. (2023). *Utfordringer og behov knyttet til helhetlig innsats for inkludering av barn og unge*. Forskningsrådet, Halogen. Hentet fra https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/2023/kartlegging-2023_halogen_malrettet-samfunnsoppdrag.pdf
- Tøssebro, J., Engan, E. & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? I J. Tøssebro & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 75–101). Gyldendal Akademisk.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://www.european-agency.org/news/guide-ensuring-inclusion-and-equity-education>
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie – grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal Akademisk.
- Østvik, J., Ytterhus, B. & Balandin, S. (2018). “So, how does one define a friendship?”: Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), s. 334–348.



Har du behov for støtte i møte med elever som trenger omfattende spesialpedagogisk tilrettelegging?

Det kan være krevende å finne gode løsninger. Våre rådgivere drøfter og veileder med et helhetlig og flerfaglig blikk, og hjelper deg ett skritt videre. Spør oss, så finner vi veier sammen.



Mer info finner du på
www.statped.no/spor-oss



Dysleksi – en unødvendig diagnose?

TEKST:
ULF RUNE ANDREASSEN



I denne artikkelen stiller forfatteren kritiske spørsmål ved dysleksidiagnosen og om det er nødvendig å bruke så mye ressurser på å skille mellom svake ordlesere med og uten dysleksi. Begge gruppene har like stort behov for tilpasset og tilrettelagt undervisning, men dysleksidiagnosen utløser bestemte rettigheter og fordeler som gruppen uten denne diagnosen ikke får.

En av de største utfordringene for skolen i vår tid er at hver fjerde elev (27 %) som går ut av grunnskolen, har leseproblemer. En så stor andel av 15-åringene var det som skåret under nivå 2 på lesing i den siste PISA-undersøkelsen som vi har tall fra (PISA 2022). Elever på et så lavt lesenivå tilfredsstiller ikke minimums-kompetansen som trengs for å være rustet til videre utdanning og arbeidsliv (PISA, 2022).

Vi har også en mer avgrenset gruppe med leseproblemer. Det er de 3–5 prosentene av elevene i grunnskolen som har fått diagnosen¹ dysleksi (Statped, 2024). Noen av disse gjennomfører også PISA-undersøkelsen og kan dermed inngå i den store gruppen som skårer under nivå 2, selv om vi ikke vet hvor mange det er. Poenget her er at elever med dysleksi utgjør bare en liten del av alle i skolen som har lesevansker.

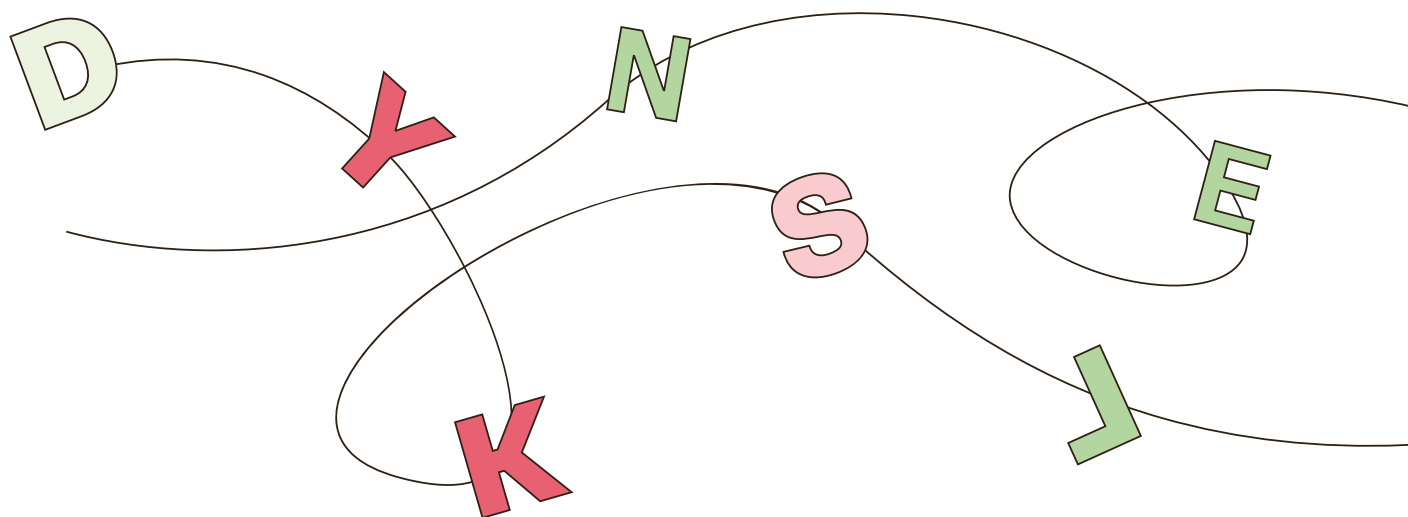
Hva kjennetegner de som får en dysleksidiagnose, til forskjell fra de andre med lesevansker?

For å få diagnosen kreves en grundig kartlegging, som oftest gjennomført av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten). Men mange private aktører tilbyr også kartlegging av dysleksi. De som kartlegges, kan ha ulik faglig bakgrunn.

Statped (2024) oppgir at det er «vanlig at utredningen gjøres av en logoped, spesialpedagog eller psykolog». Men tilføyer at «også andre fagpersoner med relevant utdanning og erfaring kan gjøre det». Hva betyr det? Blant annet at det ikke nødvendigvis er samme dysleksidefinisjon, -kriterier og -kartleggingsverktøy som brukes av alle disse aktørene. Selv ikke innenfor de kommunale PP-tjenestene brukes de samme kartleggingsverktøyene og kriteriene (Andresen & Monsrud, 2023).



... hver fjerde elev som går ut av grunnskolen, har leseproblemer.



Ifølge undersøkelsen til Andresen & Monsrud (2023) bruker de fleste PP-tjenester diagnosekriteriene fra LOGOS-testen (logometrica.no), som bygger på en dysleksidefinisjon fra International Dyslexia Association (IDA) (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Ifølge denne skal dysleksivansker være vedvarende, vise seg gjennom dårlig ord-avkodning og være uventet sett i forhold til andre kognitive evner og den undervisningen barnet har fått. Og ikke minst: Eleven skal ha vansker «knyttet til den fonologiske komponenten i språket».

Slike vansker omtales i fagmiljøet ofte som «en fonologisk svikt» (Høien & Lundberg, 2012). Det betyr i praksis at disse elevene skårer særlig lavt på tester som måler fonologisk bevissthet, det vil si oppgaver med å oppfatte og gjengi språklydene (fonemene) som talte ord består av, for eksempel hvilke språklyder det talte ordet MAT består av. Eller hvilke ord du får om du tar bort en oppgitt lyd, for eksempel hva NÅL blir dersom du tar bort N-lyden. Svake fonologiske evner vil også gjøre det svært vanskelig å lese meningsløse tulleord, for eksempel *elisk*, *rebukad* og *kåsvu*.

Hvor store de fonologiske vanskene skal være for å være forenlig med dysleksi, står det imidlertid ikke noe om i definisjonen, men det er laget kriterier for det, blant annet i LOGOS-håndboka (Høien, 2012). I og med at leseferdighet og fonologiske

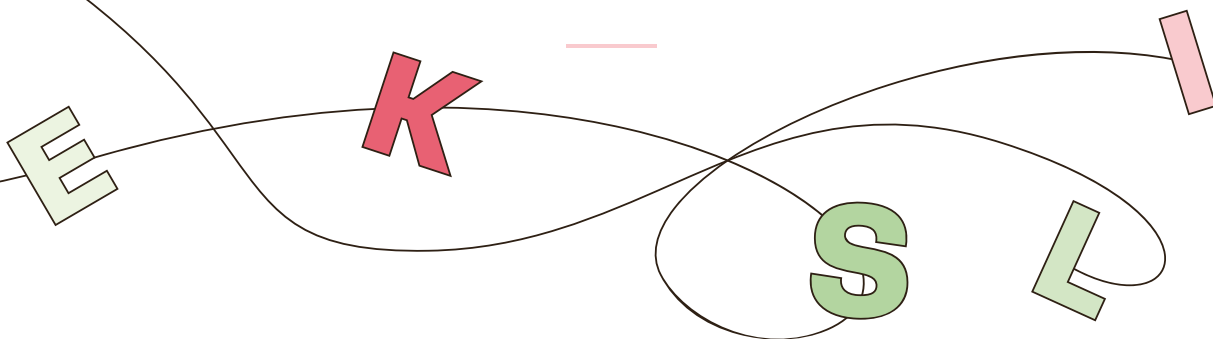
ferdigheter i befolkningen fordeler seg på et kontinuum fra de som er veldig sterke, til de som er veldig svake, må det settes en kritisk grenseverdi (cutoff) ett eller annet sted på skalaen, godt under det som er gjennomsnittet for alderen.

LOGOS-testen oppgir slike grenseverdier på sine tester, de fleste 1 ½ standardavvik under gjennomsnittet (tilsvarer ca. 15. persentil), som betyr at de fanger opp de 15 prosent dårligste på disse testene. Dersom grenseverdien var satt ved 1 standardavvik under gjennomsnittet (istedenfor 1 ½), ville flere ha kunnet komme med i betraktningen. Mens en grenseverdi på 2 standardavvik under gjennomsnittet hadde fanget opp færre.

Dette viser at diagnosesettingen ikke er absolutt, men avhengig av hvor grenseverdiene settes. Noen definisjoner tar læringsmiljøet og undervisningen i betraktning ved å skille mellom de (mange) som responderer godt på forebyggende og tilpasset undervisning, og de (få) som responderer dårlig. Vellutino og medarbeidere (1996) mener for eksempel at mange tilfeller av feildiagnostisert dysleksi kunne vært avverget med god forebyggende undervisning. I studien (ibid., 1996) ble de 9 prosent svakeste leserne i et utvalg på over 800 elever på slutten av 1. klasse tilbudt et daglig treningsprogram på 30 minutter. Det besto av intensiv fonologisk trening og tilpasset lesetrening. Etter ett



Det råder mye usikkerhet rundt begrepet «dysleksi», både hvordan det skal defineres og kartlegges.



semester med dette opplegget var det bare 1,5 prosent igjen fra det opprinnelige utvalget som var under 15. persentil på en standardisert leseprøve.

Ny testing på slutten av 3. klasse viste at treningseffekten fra det ene semesteret holdt seg godt. I et forslag til ny definisjon av dysleksi (Vaughn, Miciak, Clemens & Fletcher, 2024) er det en forutsetning at barnet har fått en slik periode med intensiv (daglig) tilpasset leseopplæring med fonologisk trening, uten at det har hatt den tilsluttede effekten. Dysleksi blir altså forbeholdt de få som responderer dårlig på den tilpassede undervisningen.

Det finnes også dysleksidefinisjoner som ikke nevner fonologiske vansker eller fonologisk svikt i det hele tatt. Selv LOGOS-testen åpner for å kunne sette dysleksidiagnose uten at det foreligger fonologiske vansker dersom andre kriterier er oppfylt. Dette er ikke helt i overensstemmelse med den teoretiske definisjonen LOGOS bygger på (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003), der fonologiske vansker er et kjernepunkt. Når den mye brukte grunnboka for spesialpedagoger, «Spesialpedagogikk» (Lyster, Melby-Lervåg & Hofslundsengen, 2019), i kapittel 14 sier at fonologiske problemer «er verken nødvendig eller tilstrekkelig for at en dysleksi utvikles», er det uvisst hvilken definisjon forfatterne legger til grunn.

Høien & Lundberg (2012) blåser liv i en gammel tanke: at det er flere typer dysleksi, som også rommer lesevansker uten fonologisk svikt. Werth (2021) fant i sin gjennomgang av relevant nevrobiologisk forskning at det er gode indikasjoner på at dysleksi kan skyldes dysfunksjonell visuell prosessering.

Jeg vil også vise til definisjonene på dysleksi / spesifikke lesevansker fra de to internasjonale diagnosesystemene, ICD 11 og DSM-V, som for øvrig brukes av noen PP-tjenester i Norge (Andresen & Monsrud, 2023). Disse to definisjonene har ikke fonologiske vansker/svikt som et kriterium. Kanskje på grunn av uklarheter med dysleksibegrepet bruker de heller betegnelsen «spesifikke lærevansker knyttet til lesing» om de som har vedvarende lesevansker, og der vanskene ikke er forårsaket av manglende intellektuell utvikling, sansedefekter (syn eller hørsel), nevrologisk svikt, manglende eller dårlig undervisning, manglende ferdighet i undervisningsspråket eller psykososiale utfordringer.

Det råder altså mye usikkerhet rundt begrepet «dysleksi», både hvordan det skal defineres og hvordan det skal kartlegges. Dermed vil det også være vanskelig å svare på spørsmålet om hva som kjenner tegner personer med dysleksi, bortsett fra at de er svake lesere, svakere enn hva en kunne forvente ut

fra de kognitive evnene deres ellers, og at dette ikke kan skyldes undervisningen som er blitt gitt.

Gjennomgående for de fleste definisjonene er at vanskene i (ord-)lesing skal være uventet, særlig i forhold til barnets generelle kognitive evner. Det betyr at lesevanskenes alvorlighetsgrad er relativ. For barn som har et høyt evnenivå (f.eks. i form av høy IQ), vil relativt små lesevansker være uventet. Mens for barn med lavt evnenivå (lav IQ) vil lesevanskene måtte være atskillig større for å være uventet. Det betyr at det vil finnes evnerike elever med dysleksi som ikke nødvendigvis har større lesevansker enn svake lesere uten dysleksi.

I en stor ny internasjonal metastudie fant Yang og medarbeidere (2022) at prosentandelen diagnostiserte dyslektikere internasjonalt varierer mellom 5 og 17,5 prosent. Det kan altså se ut til vi har en relativt «streng» definisjon og/eller «streng» praktisering av kriteriene i Norge, i og med at såpass få som 3–5 prosent av elevene fanges opp. Men som vi har sett i Vellutino og medarbeideres studie fra 1996, stod de igjen med enda færre, kun 1,5 prosent, etter at de hadde fått skreddersydd forebyggende undervisning.

Hva er følgene av den relativt strenge og selektive forståelsen av dysleksi som utelukker flertallet av de som har lesevansker?

For det første går det med mye ressurser til å utrede og gjennomføre nettopp denne strenge sorteringen. Det er en omfattende og ressurskrevende kartlegging som skal til. Bare LOGOS-testen består alene av inntil 17 deltester. I tillegg brukes gjerne supplerende tester og anamnese (f.eks. elevens lesehistorikk, undervisningsforhold og om det er andre i familien med lignende vansker).

For det andre følger det bestemte rettigheter og fordeler med å få en dysleksidiagnose, for eksempel utvidet tid på skriftlige prøver og eksamener, rett til å bruke datahjelpemidler med tilpasset programvare, og mulig tilskudd fra Nav til PC/nettbrett og programvare (nav.no, u.å.). Selv om andre kan ha like store lesevansker som de som er diagnostisert med dysleksi, får disse sjeldnere nytte godt av de samme fordelene. Det er grunn til å tro at en dysleksidiagnose fungerer som god

dokumentasjon på at vanskene gir vedvarende nedsatt funksjonsevne, noe som er viktig for å ha rett på hjelpemidler.

Dette fører oss til den tredje følgen: Dysleksi er blitt en populær diagnose. Ifølge Solvang (2006) er det blant annet fordi den utelukker at lesevanskene skyldes at barnet har dårlige evner generelt. Det utelukker også at det kan være miljøforhold som ligger til grunn. Mange kjente og fremtredende personer legger ikke skjul på at de har dysleksi. Det virker ekstra imponerende at de har nådd så langt som de har *til tross for* dysleksien. Fordi det er en populær diagnose, vil enkelte foreldre presse på for at barnet deres som strever på skolen, skal få diagnosen. De kan da oppsøke private tjenester for å få en ny utredning dersom de ikke er fornøyd med PP-tjenestens konklusjon.

For det fjerde, og mest alvorlig, er det at størstedelen av den store gruppen elever som har lesevansker, eller står i fare for å få det, ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet når det gjelder tilpasset opplæring for å takle lesevanskene sine, eller får hjelp til å kompensere for dem gjennom å lære å bruke tilgjengelig datahjelpemidler/programvare. Som Odegard og medarbeidere (2021) skriver: «Det grunnleggende problemet er ikke dysleksi, men det store antallet av barn i USA (og andre industrialiserte land) som sliter med å tilegne seg de mest basale leseferdigheter».

Hva kan gjøres for å sikre at hele den store gruppen av elever med lesevansker får bedre hjelp?

Richard Allington, tidligere president i *The International Reading Association*, har forsket mye på leseundervisning. Han mener vi har ignorert betydningen av kvaliteten på leseopplæringen for å forebygge og hjelpe elever med lesevansker (Allington, 2012, 159). Han argumenterer for at mer ressurser brukt på kvalitetsheving av lærernes leseundervisning i klassen vil forhindre at mange trenger individuelt tilrettelagt opplæring senere. I forlengelsen av dette foreslår Elliot & Grigorenko (2014) å identifisere svake lesere så tidlig som mulig, gjerne med bruk av screeningtester allerede i 1. klasse. Og ikke minst: heller kartlegging for intervensjon enn kartlegging for diagnose.



Heller kartlegging for intervensjon enn kartlegging for diagnose.

Det kan se ut til at dysleksidiagnosen og måten vi kartlegger og bruker den på i norsk skole, kanaliserte oppmerksomheten og ressursene til kun *noen* av de som har lesevansker. Diagnosen virker selektiv og fanger ikke opp *alle* som kan trenge hjelp med lesevanskene sine. Er det egentlig behov for å skille ut en bestemt kategori av lesevansker og gi særskilte fordeler til de som faller innunder den? Er deres behov for tilpasset undervisning veldig annerledes enn deres medelever med lesevansker som ikke har fått betegnelsen dysleksi?

Elliott & Grigorenko (2024) svarer NEI på begge spørsmålene. Det er i overensstemmelse med forskningsfunnene jeg har gjort rede for tidligere i artikkelen. De to forskerne foreslår en mer «nedstrippet» dysleksidefinisjon som omfatter alle barn som strever med å lære å avkode: «... a severe and persistent difficulty in accurate and fluent word reading.»

Som jeg har nevnt tidligere, er det mange årsaksforklaringer på slike lesevansker i de ulike dysleksidefinisjonene, både biologiske/genetiske, kognitive og miljømessige/undervisningsrelaterte forklaringer (Hulme & Snowling, 2009). Det er ofte vanskelig å vite om det er snakk om årsaker, og i hvilken grad de i så fall er nødvendige og tilstrekkelige. Men istedenfor å rette oppmerksomheten mot å finne bestemte årsaker som konstituerer dysleksi, mener Elliott & Grigorenko (2024) at en heller bør gjenkjenne dysleksi (avkodingsvansker) som noe multifaktorielt.

De vil heller snakke om risikofaktorer, og at disse virker probabilistisk, ikke deterministisk.

Det betyr at faktorene kan øke sannsynligheten for at barnet utvikler avkodingsvansker/dysleksi. Slike risikofaktorer kan for eksempel være fonologiske vansker, dårlig korttidsminne og hurtigbenevning, diskrepans mellom leseforståelse og lytteforståelse og lite fremgang i lesing til tross for intensiv forebyggende undervisning (Elliott & Grigorenko, 2014).

Som jeg også har nevnt tidligere, har leseferdigheten en naturlig variasjon (kontinuum) i befolkningen. Det er dermed ingen kvalitativ forskjell på lesingen til en som har dysleksidiagnose, sammenlignet med en like svak leser som ikke har diagnosen. Et barn som er blitt diagnostisert med dysleksi, krever derfor ingen prinsipielt annerledes undervisning enn andre dårlige ordlesere (Elliot & Grigorenko, 2024).

En utdannet lærer med god kunnskap om leseutvikling og lesevansker, eventuelt i samarbeid med en spesialpedagog, skal kunne vurdere om barnet har en alvorlig og vedvarende vanske med nøyaktig og flytende ordlesing (ordavkodning), slik det står i det nevnte definisjonsforslaget. Læreren må også ha kunnskap om hvordan hen tilrettelegger for undervisning og lesetrening som gir eleven hjelp til å komme videre (Allington, 2012).

Forskningsresultater har vist hva som er god og forebyggende leseopplæring (Allington, 2012; Elliott & Grigorenko, 2024). Vi vet for eksempel at de fleste som sliter med å lære å lese i første og andre klasse, tjener på et intensivt opplegg som legger vekt på fonologisk bevissthet og språklydstrening (Quinn, Spencer og Wagner, 2016). Fonologiske ferdigheter er grunnlaget for ordlesing (avkodning).

For de litt eldre elevene som strever med lesing, er det ofte leseflyt og leseforståelse det skorter på. Fagtermen «leseflyt» refererer til nøyaktig og rask lesing, med god prosodi². Det er nødvendig å lese mye for å oppnå god leseflyt (Allington, 2012; Shaywitz, 2020, s. 250–272). Noen blir glad i å lese uten noen bestemte tiltak. Disse leser ofte mye, og mer enn det de får i hjemmelekse. De finner også gjerne fram en bok når de skal slappe av. Men de fleste trenger hjelp, ekstra stimulering og oppmuntring for å få nok lesetrening.

Allington (2012) viser betydningen av at lesestoffet ikke er for vanskelig – men er tilpasset

nivået til den som skal lese det. Ingen liker å holde på med noe de blir slitne og oppgitte av. For at lese-treningen skal ha best effekt, mener han lesestoffet ikke bør være vanskeligere enn at 97 prosent av ordene kan leses korrekt, med akseptabel leseflyt. For svake lesere vil det si veldig enkle tekster.

Samme bok for alle i klassen fungerer dermed svært dårlig! Klinkenberg (2005) anbefaler metoden *Repetert lesing* for at svake lesere skal få nok mengdetrening. Denne metoden sikrer at leseren blir eksponert for de samme ordene mange ganger på kort tid, noe som øker sjansen til å etablere mentale ordbilder av de mest vanlige ordene. Her er det også viktig at teksten er enkel nok, og at ikke lesingen blir avbrutt av at læreren retter elevens lesefeil. Det ligger en atskillig større motivasjonseffekt i at eleven retter seg selv (Allington, 2012).

Med rimelig god leseflyt er grunnlaget for leseforståelsen lagt. Men den kommer heller ikke alltid av seg selv. Mange har stor nytte av eksplisitt undervisning i leseforståelse (Andreassen, 2014; Bråten (red.), 2007; Oakhill, Cain & Elbro, 2014). Slik undervisning innebærer blant annet modellering av lesestrategier (at læreren demonstrerer for elevene hvordan hen tenker og går fram for å forstå teksten). Videre innebærer det at eleven trener, gjerne sammen med andre, for å lære å bruke strategiene på egen hånd.

Avslutningsvis kan vi slå fast at det leseforskerne har funnet at kan hjelpe for den store gruppen av svake lesere, også gjelder for de som fram til nå er blitt diagnostisert som dyslektikere (Elliot & Grigorenko, 2024). Det er derfor grunn til å spørre seg om det er nødvendig å bruke så mye ressurser på å skille mellom svake ordlesere med og uten dysleksi. De har alle det samme grunnleggende problemet, dyslexia: «vansker med ord».



ULF RUNE ANDREASSEN er professor emeritus ved Høgskolen i Østfold. Han har mange års erfaring som lærer i grunnskolen, rådgiver i PP-tjenesten og fagansvarlig for masterutdanning i spesialpedagogikk. Andreassens forskning og undervisning har særlig handlet om ulike aspekter ved lesing, lesevansker og leseopplæring.

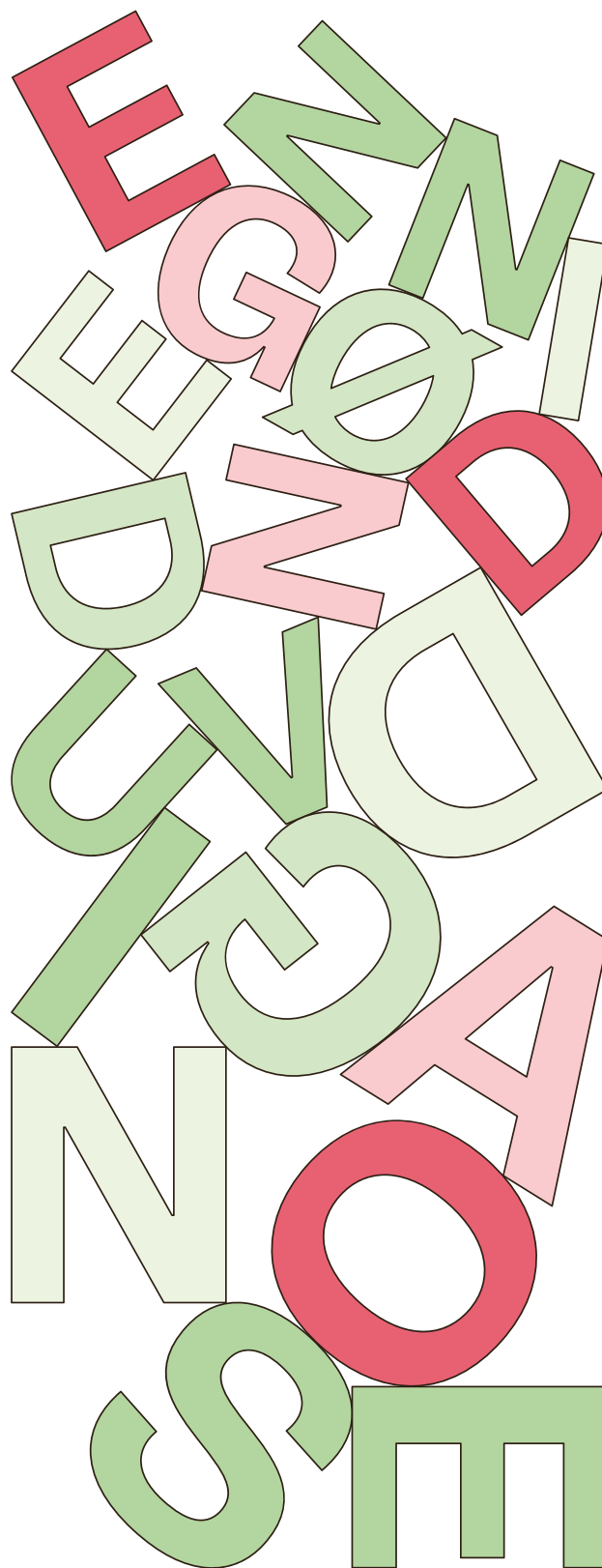
Noter

1. Jeg bruker ordet «diagnose», fordi dysleksi omtales som en diagnose i faglitteraturen (Andresen & Monsrud, 2023; Høien, 2012; Shaywitz, 2020) og av Statped (2024) og Dysleksi Norge (2018). Det er imidlertid uheldig at ordet «diagnose» kan gi assosiasjoner til sykdom, noe dysleksi selvsagt ikke er.
2. God prosodi vil si at rytme, stemmefarge, tonehøyde, pauser m.m. er naturlig (som når du snakker).

Referanser

- Allington, R.** (2012). *What really matters for struggling readers*, 3. utg. New York: Pearson.
- Andreassen, R.** (2014). Undervisning som fremmer leseforståelse. I: K. Lundetræ & F.E. Tønnessen, (red.). *Å lykkes med lesing: Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 223–242). Gyldendal Akademisk.
- Andresen, A. & Monsrud, M.-B.** (2023). Dysleksi – kartlegging til besvær. *Spesialpedagogikk*, 88(4) s. 25–38.
- Bråten, I.** (Red.) (2007). *Leseforståelse – lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Dysleksi Norge** (2018). Hva er dysleksi? (Informasjonsbrosjyre). <https://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2018/01/dysleksi.pdf>
- Elliott, J.G. & Grigorenko, E.L.** (2014). The end of dyslexia. *The Psychologist*, The British psychological society. <https://www.bps.org.uk/psychologist/end-dyslexia>
- Elliott, J.G. & Grigorenko, E.L.** (2024). Dyslexia in the twenty-first century: a commentary on the IDA definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 74, s. 363–377. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00311-0>
- Hulme, C. & Snowling, M.** (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Høien, T.** (2012). *Håndbok til Logos: teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica. https://www.yumpu.com/no/document/view/19834265/handbok-logos-logometrica-as#google_vignette
- Høien, T. & Lundberg, I.** (2012). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klinkenberg, J.E.** (2005). *Å bedre barns leseflyt*. Oslo: Aschehoug

- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A.** (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, s. 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Lyster, S.-A. H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H.** (2019). Lese- og skrivevansker. I: E. Befring, K.-A. Næss & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*, kap. 14 (s. 338–364). Cappelen Damm Akademisk.
- Nav.no** (u.å.). Har lese- og skrivevansker – Om hjelpemidler, programvare og annen tilrettelegging som kan hjelpe deg når du har dysleksi eller andre lese- og skrivevansker. <https://www.nav.no/lese-skrive-vansker>
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C.** (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York: Routledge.
- Odegard, T.N., Hutchings, T., Farris, E.A. & Oslund, E.L.** (2021). External evaluations for dyslexia: Do the data support parent concerns? *Annals of Dyslexia*, 71, s. 50–59. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00224-2>
- PISA** (2022). Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/view/205/1129/9567>
- Quinn, J.M., Spencer, M. & Wagner R.K.** (2016). Individual Differences in Phonological Awareness and their role in learning to read. I: P. Afflerbach (red.) *Handbook of individual differences in reading* (s. 80–92). New York: Routledge.
- Shaywitz, S.** (2020). *Overcoming Dyslexia*, 2. utg. New York: Alfred Knopf.
- Solvang, P.** (2006). Dysleksidiagnostisering som verdsatt sosial kraft eller tilsløring av sosiale forhold? Et sosiologisk perspektiv. I: I. Bele, *Språkvansker: teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 219–234). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Statped** (2024). Utredning av lese- og skrivevansker. Oppdatert 11.07.2024. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/utredning-av-lese--og-skrivevansker/?depth=0>
- Vaughn, S., Miciak, J., Clemens, N. & Fletcher, J.M.** (2024). The critical role of instructional response in defining and identifying students with dyslexia: a case for updating existing definitions. *Annals of Dyslexia*. Publisert online 25. mars 2024. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00303-0>
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Sipay, E.R., Small, S.G., Pratt, A., Chen, R. & Denckla, M.B.** (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, s. 601–638. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.601>
- Werth, R.** (2021). Is developmental dyslexia due to a visual and not a phonological impairment? *Brain Sciences*, 11(10). <https://doi.org/10.3390/brainsci11101313>
- Yang, L., Li, C., Li, X. Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J. & Weng, X.** (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: a systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>



Spesialpedagogikk er 90 år i år

TEKST:
ELLEN BIRGITTE RUUD

I år kan vi feire årgang 90 av tidsskriftet Spesialpedagogikk. Det har riktignok vært navneskifter oppigjennom årene. Historien startet med *Skolehjemsbladet* i 1936.

«Skolehjem» var betegnelsen på en rekke pedagogiske institusjoner for barn og ungdom med det man den gangen kalte «tilpasningsvansker». Disse elevene ble som oftest rekruttert via barnevern eller vergeråd. Tidsskriftet *Skole og internat* ble utgitt fra 1945 av «Direktoratet for døve-, blinde- og åndssvakeskolene».

I 1952 ble *Skolehjemsbladet* og *Skole og internat* slått sammen til *Norsk Spesialskeleblad*. Grunnen til sammenslåingen av bladene og det nye navnet på tidsskriftet kom nok i stor grad av loven om spesialskoler som trådte i kraft i 1951.

I lov om spesialskoler stod det blant annet at staten skulle sørge for:

«det nødvendige antall av skoler for barn og ungdom som bare med lite utbytte kan følge undervisningen i folkeskolen eller de vanlige skolene, fordi de:

1. er døve eller har sterkt nedsatt hørsel,
2. er blinde eller har sterkt nedsatt syn,
3. har små evner har tale-, lese- eller skrivevansker». Og videre: «skoler for barn og ungdom med tilpasningsvansker, som etter vedtak av barnevernsnemnda med heimel i lov om barnevern besluttet anbrakt i slike skoler».

Heldigvis har mye skjedd siden den gang, både med synet på barn og ungdom og på barnehage, skole og opplæring. Tidsskriftet du nå leser i papirutgave eller på nett, har siden 1969 hatt navnet *Spesialpedagogikk*. Selv om dette navnet også har vært diskutert, blant annet for å understreke prinsippet om inkludering og mangfold sterkere, har vi valgt å beholde navnet *Spesialpedagogikk* – iallfall inntil videre.

Fra 2009 begynte *Spesialpedagogikk* å publisere fagfellelvurderte forskningsartikler for å kunne presentere den nye forskningen på dette viktige fagfeltet.

I tråd med den digitale utviklingen har *Spesialpedagogikk* også fått en egen e-bladutgave og en digital hjemmeside der vi publiserer artikler. På denne siden finner du også arkivet vårt med eldre



Aller viktigst er de eller du
som leverer gode artikler
og tekster som inspirerer
og gir ny kunnskap til
leserne våre.



90-ÅRS BURSDEGSMARKERING i kantinen vår med besøk av designerne fra Tank, Mari (t.v.) og Suzanne (t.h.), og redaktør Ellen i midten. Foto: Tore Brøyen

utgaver av *Spesialpedagogikk*, abonnements- og annonseopplysninger og forfatterveiledninger for fag- og forskningsartikler. Og også på Facebook-siden vår (utdanningsnytt/spesialpedagogikk) publiserer vi utvalgte og aktuelle enkeltartikler fra de ulike utgavene. I tillegg vil du også finne artikler fra *Spesialpedagogikk* på utdanningsnytt.no og på utdanningsforskning.no.

Vi er flere som samarbeider om å lage *Spesialpedagogikk*. Aller viktigst er de eller du som leverer gode artikler og tekster som inspirerer og gir ny kunnskap til leserne våre. Og da er det jo av stor betydning at dette innholdet presenteres på en måte som skal gi dere lesere en god leseropplevelse.

I flere år nå har vi vært så heldige at vi har samarbeidet med flinke designere fra Tank designbyrå: Nå er det Mari og Suzanne som bytter på å utforme de enkelte utgavene (se bilde 1). Vi har etter ønske fra flere av leserne våre fornyet designet vårt i samsvar med universell utforming. Det vil si at teksten har fått større og mer leservennlig font, det er blitt «mer luft» på sidene, og vi har forsøkt å tenke på kontrastfarger i tabeller og figurer – blant



MARKEDSAVDELINGEN VÅR. Fra venstre Hilde og Anita, markeds konsulenter (sistnevnte er nå pensjonist og erstattet av Berit som ikke er med på bildet), og Linda, markedssjef (t.h.). Foto: Line Fredheim Storvik

annet for at de som har synsproblemer av ulik art, skal få en bedre leseopplevelse. Det å finne relevante og fine bilder og illustrasjoner er også noe vi synes er svært viktig for å få fram budskapet i artiklene enda bedre, ved siden av at bladet også blir mer innbydende å lese.

Vi har også en veldig dyktig markedsavdeling (se bilde 2), som blant annet rekrutterer og tar vare på abonnentene våre, utbetaler honorar til artikkel-skrivere og andre bidragsyttere og også sørger for inntekter i form av annonser (i samarbeid med HSMedia). De lager også eget annonsemateriell og deltar på ulike kurs og konferanser der de deler ut blader og informerer om abonnement både på *Spesialpedagogikk* og de andre bladene som Utdanningsforbundet står som utgivere av (*Utdanning, Bedre skole, Første steg og Yrke*).

I en situasjon der antall abonnenter stadig øker, og der det er flere enn noen gang som ønsker å publisere i *Spesialpedagogikk*, er det forhåpentligvis grunn til å se optimistisk på bladets fremtid. Og det er jo særlig dere lesere og dere som skriver ulike typer fagstoff til bladet, som fortjener en stor takk for dette. —

Det har den siste tida vært en debatt om hvorvidt dagens matematikkundervisning i tilstrekkelig grad ivaretar læring av grunnleggende ferdigheter. Bakgrunnen for debatten er et generelt fall i faglig nivå og stadig flere elever med vansker.



Matematikkfagets utfordringer: Er dybdelæring svaret for alle?

TEKST:

MARIANNE AKSELDATTER AASLUND OG ULF TORE GOMNÆS

I et debattinnlegg i Aftenposten uttaler Jambak (2024) at det er nødvendig å styrke grunnleggende kunnskaper i matematikk. Han skriver at «[u]ten solide grunnleggende matematikk-kunnskaper i bunn, finnes det heller ikke grunnlag for kritisk refleksjon».

Videre spør han om det er

[...] en fare for at vi lærer elevene å løpe før de kan krabbe og gå? Vi har ikke råd til å sitte stille og håpe på at problemene går over av seg selv. Dersom vi skal ha et reelt håp om å styrke matematikk i norsk skole, haster det med å få i gang en grundig diskusjon om retningen videre for faget.

Vårt utgangspunkt er veiledning knyttet til skolens oppfølging av elever med matematikkvansker, og vi deler Jambaks syn på elevers manglende grunnleggende ferdigheter og tallforståelse. Vi vil rette oppmerksomheten mot tilrettelegging for elever med matematikkvansker og føringene i læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20), der pedagogisk innhold og tilrettelegging baseres på dybdelæring.

Vi ser at dybdelæringspedagogikk leder oss i en retning der det legges vekt på utforskning,

refleksjon, problemløsning og kritisk tenkning. Dalen (2013) hevder at en sentral utfordring for spesialpedagogikken er å være tydelige på hvem som kan ha nytte av ulike tiltak. Vi vil argumentere for at elever med matematikkvansker er tjent med at tiltakene i større grad er knyttet til øving på tallbehandling og grunnleggende ferdigheter.

Vi vil innledningsvis se på kjennetegn ved matematikkvansker og prinsipper når det gjelder tilrettelegging for elever som ikke har etablert grunnleggende ferdigheter. Videre tar vi for oss utfordringer som kan knyttes til dybdelæring. Avslutningsvis vil vi vise eksempler på oppgaver i lærebøker, på hvordan forskjellig tilnærming gir ulike arbeidsmåter, og på at disse oppgavene stiller ulike krav til elevene.

Matematikkvansker og tilrettelegging

Vansker i matematikk kan handle om faget, læreplanverket, undervisningen og elevene. Matematikkvansker kan blant annet forstås i sammenheng med fagets hierarkiske oppbygging, abstraksjonsnivå, læreplanverkets tilnærming, for eksempel arbeidsmåter og tempo i den faglige progresjonen,

og i neste omgang lærerens kompetanse og undervisning. Elevenes forutsetninger er ofte også en medvirkende faktor når det oppstår vansker i faget.

Omtrent 15–20 prosent av elevene har en form for matematikkvanske. Dette er en lite homogen gruppe og omfatter også elever med dyskalkuli. Elever med dyskalkuli utgjør cirka en tredjedel av matematikkvanske-gruppen (Udir, 2024). Vansker i matematikk kan på sikt også medføre usikkerhet og angst for faget. PISA-undersøkelsen (2022) viser at 31 prosent av norske 15-åringer presterer på laveste nivå i matematikk. Dette er en økning fra 19 prosent i PISA-undersøkelsen i 2018.

PISA-undersøkelsen (2022, s. 18) viser også økende grad av matematikkangst.

De norske elevene i PISA 2022 rapporterer om omtrent samme grad av matematikkangst som gjennomsnittet for elever i OECD-landene [...]. Samtidig viser resultatene at norske elever har høyest grad av matematikkangst i Norden, og at de rapporterer om høyere grad av angst for matematikk i PISA 2022 enn i 2012.

Flere elever er også engstelige for om de vil klare å bestå faget på videregående skole (Adler, 2017).

Elever med dyskalkuli har vansker med å tillegne seg grunnleggende ferdigheter. De har ifølge Chinn (2013, s. 26) gjerne vansker som:

- forstår ikke enkle tallbegreper
- mangler en intuitiv følelse for tall
- har problemer med raskt å lære, hente fram og bruke fakta om tall og fremgangsmåter

Kunnskapsgrunnlaget vårt på dette området tilsier at elever med dyskalkuli også trenger øving og mange repetisjoner for å oppnå tallforståelse og automatisering av grunnleggende ferdigheter. Elevene må øve på dette parallelt med at de også møter oppgaver som innebærer utforskning og utprøving av fremgangsmåter i problemløsningen. Dette gjelder også elever med matematikkvansker uten dyskalkuli.

Elever med mer generelle vansker i matematikk strever i tillegg ofte med språkforståelse og begreper, mentalt tempo, arbeidsminne med mer. Det er dermed avgjørende at læreren legger vekt på



Omtrent 15–20 prosent av elevene har en form for matematikkvanske.

tallbehandling og grunnleggende ferdigheter. Problemløsningsoppgaver må tilpasses, både i vanskegrad og med tanke på omfang av informasjon.

Elever med både med generelle og spesifikke matematikkvansker trenger grunnleggende ferdigheter. Samtidig ser vi at elever med spesifikke vansker kan ha større potensial for dybdelæring, da språk- og begrepsforståelsen som regel er betydelig bedre.

Kort oppsummert er det viktig å beherske oppgaver innen grunnleggende tallforståelse og tallbehandling, som grunnlag for utforskning, problemløsning og kritisk tenkning. God undervisning for elever med matematikkvansker kjenne- tegnes ved at man ivaretar den intensive øvingen på tallbehandling og grunnleggende ferdigheter. Ferdighetene må øves til de automatiseres. For elever med matematikkvansker tas det ofte for lett på dette. Intensiteten blir for lav, og det blir for få og tilfeldige gjentakelser til at kunnskapen etableres og ferdighetene automatiseres.

Føringene i LK20 om dybdelæring

I læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) er overordnet del og læreplanene nye. Målet med fornyelsen var å gjøre innholdet og arbeidsmåtene i opplæringen mer relevante og fremtidsrettet. Elevene må tilegne seg kunnskap og ferdigheter som forbereder dem på et samfunn i rask endring. Dybdelæring («deep learning» på engelsk) forstås som en god arbeidsmåte i så henseende, og vi

finner dette både i norske skolepolitiske dokumenter og internasjonalt. Med dybdelæring er hensikten å gi elevene en problemløsende innstilling i møte med nye oppgaver, samtidig med at motivasjonen ivaretas ved å vektlegge opplevelsen av sammenheng og mening. Motsetningene som en ønsker å distansere seg fra, er kortsiktig pugging og overflatelæring.

I overgangen fra LK06 til LK20 er oppmerksomheten flyttet fra læring av grunnleggende matematikkferdigheter til å lære gjennom å utforske og forklare matematiske problemstillinger. Målet med dette har vært å øke elevenes prestasjoner i faget, men utviklingen har likevel gått i motsatt retning de siste årene.

I LK20 er problemforståelse og dybdelæring knyttet til flere av *kjerneelementene* i faget, blant annet utforskning, refleksjon, problemløsning, kritisk tenkning og kommunikasjon. Dette kan for elever med matematikkvansker bli en utfordring når tallforståelse og grunnleggende ferdigheter enten mangler eller er mangelfulle. Hva det innebærer å benytte dybdelæring som pedagogisk verktøy, omtales i LK20 og grunnlagsdokumentene. Udir (2019) definerer dybdelæring som

[...] å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.

Definisjonen og andre beskrivelser vi finner av dybdelæring, peker i retning av å vektlegge elevenes opplevelse av mening og sammenheng. Dette er med andre ord en tilnærming til lærestoffet med vekt på induktive arbeidsmåter. En induktiv tilnærming til undervisning kan kort beskrives som at elevene selv undersøker, reflekterer og oppdager måter å forstå og løse et problem på.

Motsatsen til dette er en deduktiv tilnærming, som først retter seg mot å formidle prinsippene og fremgangsmåtene for problemløsning, og at elevene deretter bruker disse på nye oppgaver. Dette skillet kan spores i mange diskusjoner om pedagogisk tilrettelegging og metodevalg. Et nærliggende eksempel er diskusjonen mellom «whole language» vs. «phonics» i lese- og skriveopplæring (se f.eks. Hempenstall, 2005).

I Utdanningsdirektoratets definisjon fremheves varig forståelse, sammenheng og refleksjon, samt at dybdelæring beskrives i kontrast til overflatelæring og pugging. Melby-Lervåg (2019, s. 2) kommenterer denne dikotomien og at «satt opp mot motsatsen overflatelæring, som pugging og kontekstløs læring, blir det nærmest gitt at det førstnevnte (dvs. dybdelæring) er å foretrekke». Det er slik sett en fare for at øving på grunnleggende ferdigheter kan få lav status.

Dybdelæring er imidlertid ikke en bestemt metode eller fremgangsmåte, men kan kanskje heller forstås som en form for filosofi om hvordan opplæringen bør tilrettelegges. Det er ikke uten videre enkelt å vurdere dybdelæring i sammenheng med praktisk undervisning. Det er blant annet flere og til dels motsetningsfylte tilnærminger til dybdelæring (jf. Kovac mfl., 2023; Winje & Løndal, 2020). Det vil også kunne være rom for å tilpasse dybdelæringsoppgaver bedre (Simensen, 2024). I skolen vil undervisningen som oftest variere mellom disse, blant annet basert på lærerens valg ut fra elevene, fag og lærestoff med mer.

Elevaktive undervisningsformer basert på dybdelæring og induktiv tilnærming har mye for seg – også i matematikk. Men det er som nevnt grunner til å hevde at dette bør benyttes med varighet overfor elever som har vansker med å til egne seg grunnleggende ferdigheter i faget. Noël &

Karagiannakis (2022, s. 8) argumenterer for det samme:

Typically achieving students may be more able to benefit from student-centered instructional practices due to the greater organizational, social, verbal, and task demands of this approach, whereas teacher-directed practices may be particularly helpful to students experiencing mathematical learning difficulties.

Lignende argumentasjon finner vi også i den norske debatten. Melby-Lervåg (2019) uttrykker bekymring knyttet til elever som har mangelfulle ferdigheter i matematikk og leseforståelse, og hevder at forhold som skal fremme dybdelæring, «neppe vil hjelpe de mange elevene som strever med å lære seg grunnleggende ferdigheter».

Gjerde, Holst & Kolstø (2020) argumenterer for at elever som har vansker, kan ha god nytte av pugging som en konkret aktivitet over tid for å skape og gjenfinne minner. I tråd med dette hevder Gjerde (2020, s. 2) i en kronikk at «pugging er et kraftig verktøy på veien til forståelse». Og at det er en utbredt oppfatning at økt forståelse for et konsept fører til bedre hukommelse, men det er mye som tyder på at årsakssammenhengen går like mye andre veien. Sterkere minner gjøre det lettere å forstå (ibid.).

Bringedal mfl. (2024) oppfordrer i kronikken «Elever lærer ikke lenger å regne skikkelig» i Aftenposten til at «læreplanene i matematikk revideres slik at regnetekniske ferdigheter får sin rettmessige plass». De tar utgangspunkt i situasjonen på videregående skole og hevder:

Vi ser dem streve, og vi ser dem stryke. Den høye strykprosenten i grunnleggende matematikk-emner er en nasjonal trend, og det betyr at opplæringen på videregående nivå ikke har fungert.

Vår erfaring er at øving på grunnleggende ferdigheter og strategier bør gis større vekt vis-à-vis utforskning, refleksjon, problemløsning og kritisk tenkning. Det vil være behov for både deduktive og induktive arbeidsmåter. Det vil si at tilpasset øving på tallforståelse og grunnleggende ferdigheter må



... grunnleggende ferdigheter må i størst mulig grad automatiseres for å kunne anvendes i utforskning og problemløsning.

ses i sammenheng med arbeid etter kjerneelementene i LK20.

Erfaringsmessig er det mange elever som ikke behersker de fire regningsartene når de begynner i ungdomsskolen, og som fortsatt har vansker i videregående skole. Det kan synes som dette er en konsekvens av lite øving og få repetisjoner på oppgaver, slik at kunnskapen ikke sitter godt nok, og at kunnskapen er preget av å være mangelfull og lite kompakt.

Forskjellige arbeidsmåter – to eksempler

Vi har argumentert for at tallbehandling og grunnleggende ferdigheter er avgjørende for å mestre faget og for å få utnyttet sitt potensial. En hovedutfordring med tilrettelegging for læring av matematikk er at grunnleggende ferdigheter i størst mulig grad må automatiseres for å kunne anvendes i utforskning og problemløsning. Bruker eleven mye krefter og lang tid på selv enkle oppgaver innen tallforståelse, vil det begrense kapasiteten til oppgaveløsning og utforskning av nye anvendelsesmåter og sammenhenger.

På neste side ser vi to eksempler på matematikk-oppgaver for elever på 4. trinn. På 4. trinn forventes i dag at tallforståelse og grunnleggende ferdigheter langt på vei mestres. Elever som har vansker med dette, vil ofte få tydelige problemer fra og med 4. trinn.

I læreverket «Matematikk, Grunnbok 4B» fra 2018 (Arginskaya mfl.) finner vi mange eksempler på oppgaver hvor matematikken settes inn i en bredere dybdelæringsorientert ramme med problemløsningsoppgaver. Oppgavene stiller store krav til språk- og begrepsforståelse, mentalt tempo og minnefunksjoner i tillegg til tallforståelse og grunnleggende ferdigheter.

Disse oppgavene krever at elevene forholder seg til sammensatt og kompleks informasjon.

En noe annen tilnærming finner vi for eksempel i «Multi» fra 2011 (Alseth mfl.), hvor informasjonsmengden og kravet til fleksibel bruk av strategier er mindre.

Her er kravene til problemløsning, språk og arbeidsminne lavere enn i forrige eksempel.

Dette er bare to eksempler på en utvikling fra de siste 15 årene. Ser vi i lærebøker lenger tilbake i tid, vil vi finne et enda tydeligere tyngdepunkt mot mer rendyrkede regneoppgaver.

EKSEMPEL 1

274

- a) Løs tekstoppgaven. Finn flere måter å gjøre det på.

På en gård tok de opp 980 kg poteter fra ett jorde og 3 ganger mer fra et annet. En femdel av alle potetene ble lagt i 16 like store sekker. Hvor mange sekker trengte de til hele avlingen?

- b) Foreslo du en løsningsstrategi der svaret ble funnet i ett trinn? Hvis ikke, tenk over hvordan det kan gjøres.

Hvis det er vanskelig, prøv å finne ut hvilke tanker som ligger bak løsningen: $5 \cdot 16 = 80$ (sekker).

- c) Endre på oppgaveteksten slik at den kun inneholder tall som er nødvendige for å svare på spørsmålet.

EKSEMPEL 2

24

Peder kjøper en ny PC som koster 3790 kr. Lill kjøpte også en PC, og den var 1242 kr dyrere.

Hva kostet de to PC'ene til sammen? _____

Oppsummering

Vi spurte innledningsvis om dybdelæring er svaret på matematikkfagets utfordringer. Vi vil argumentere for at elever med vansker i matematikk vanligvis har behov for mer øving på grunnleggende kunnskap som mengdeoppfatning, tabellkunnskap, å se for seg tallinja, posisjonsforståelse og strategier. Videre at dybdelæring i liten grad vektlegger den formen for mengdetrening som er nødvendig for tallforståelse og automatisering av grunnleggende ferdigheter. Hvis dette ikke er tilstrekkelig lært i de første skoleårene, bidrar det til et inntrykk av at det har lav prioritet.

Elever som «faller av lasset» i en tidlig fase, vil vanskeligere kunne løse oppgaver i dybden. Faget oppleves da gjerne overveldende, og motivasjonen synker. Vansker i faget kan også forsterkes av matematikkangst. Matematikkfagets utfordringer er mer omfattende enn det vi har vist her, men ut fra den erfaringen vi har, kan vi oppsummere med at ensidig orientering mot dybdelæring for elever som har vansker i matematikk, trolig heller er en del av problemet enn løsningen. —



MARIANNE AKSELSDATTER AASLUND arbeider som seniorrådgiver i Statped, avdeling for sammensatte lærevansker, ungdom og voksne. Hun er utdannet cand.polit. og spesialist i pedagogisk rådgiving (NOPED). Hun har erfaring som lærer i videregående skole og har lang og bred praksis som spesialpedagogisk rådgiver i Statped. Aasland har utgitt veiledere og flere publikasjoner på fagområdet matematikk og er særlig opptatt av elever som trenger et tilrettelagt undervisningstilbud.



ULF TORE GORNÆS er seniorrådgiver i Statped, avdeling for sammensatte lærevansker, barne- og ungdom. Han er utdannet barnevernspedagog og spesialpedagog (cand.ed.). Gornæs har bred erfaring fra universitets- og høgskolesektoren, barne- og ungdomspsykiatrien og PP-tjenesten. Han har bidratt med artikler i fagbøker og tidsskrifter innen det spesialpedagogiske feltet og er særlig opptatt av tilbudet til barn, unge og voksne med utviklingshemming.



Vansker i faget kan også forsterkes av matematikkangst.

Referanser

- Adler, B.** (2017). *Utviklingsprosjekt. Mattekraft – Matteangst*. www.dyskalkyli.no
- Alseth, B., Kirkegaard, H., Nordberg, G. & Røsseland, M.** (2011). *Multi. 4a. Grunnbok*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Arginskaya, I., Ivanovskaja, E. & Kormishkina, S.** (2018). *Matematikk. 4b. Grunnbok*. Kirkenes: Barentsforlaget.
- Bringedal, C., Buanes, T., Gjerdevik, M., Grefsrud, A., Jordanger, L.A., Kvamme, A., Lundervold, K.S. & Riera, C.S.** (2024). Elever lærer ikke lenger å regne skikkelig. *aftenposten.no*. Kronikk publisert 05.09.2024.
- Chinn, S.** (2013). *Når matte blir vanskelig. Hvordan hjelpe elever med matematikkvansker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dalen, M.** (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste? «Det kommer så an på». Rettigheter – Kompetanse – Kvalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjerde, V.** (2020). URL: [Pugging fremmer forståelse forskersonen.no](http://pugging.fremmerforstaelseforskersonen.no)
- Gjerde, V., Holst, B. & Kolstø, S.D.** (2020). Retrieval practice of a hierarchical principle structure in university introductory physics: Making stronger students. *Physical Review Physics Education Research*, 16. <https://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.013103>
- Hempenstall, K.** (2005). The Whole Language-Phonics Controversy: An Historical Perspective. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10(3), s. 105–119.
- Jambak, T.** (2024). Mattelærere over hele Norge er bekymret. Har pendelen svingt for langt? *Aftenposten.no*. Debattinnlegg publisert 04.06.2024. URL: [Matematikk: Er det en fare for at vi forsøker å lære elevene å løpe før de kan krabbe og gå?](https://www.aftenposten.no/debattinnlegg/utdanning/2024/06/04/matte-larere-over-hele-norge-er-bekymret)
- Kovač, V.B., Nome, D.Ø., Jensen, A.R. & Skreland, L.Lj.** (2023). The why, what and how of deep learning: critical analysis and additional concerns. *Education Inquiry*, s. 1–17. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2194502>
- LK06, Læreplanverket for Kunnskapsløftet** (2006). *Grunnskolen*. Kunnskapsdepartementet, Bergen: Fagbokforlaget.

LK20, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2019).

Grunnskolen. Kunnskapsdepartementet Bergen:

Fagbokforlaget.

Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdelæring: en ny utdanningsfarsott? Bokanmeldelse av Fullan mfl. (2019) sin bok:

«Dybdelæring». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, s. 1–4. doi: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>

Noël, M. & Karagiannakis, G. (2022). *Effective Teaching Strategies for Dyscalculia and Learning Difficulties in Mathematics: Perspectives from Cognitive Neuroscience*. London: Taylor & Francis Group.

PISA (2022). *Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk.

Simensen, A.M. (2024). Posisjonering av elever som presterer lavt i matematikk: En styrkebasert flerkasusstudie av heterogene smågrupper. *MONA – Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, 24 (Sænummer), s. 66–80.

<https://tidsskrift.dk/mona/article/view/150685/193400>

Udir (2019) URL: [Dybdelæring | udir.no](https://udir.no) Sist endret 13.03.2019.

Udir (2024). URL: [Matematikkvansker | udir.no](https://udir.no) Sist endret 22.05.2024.

Winje, Ø. & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the surface: A systematic mapping review of 48 years of research in primary and secondary education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(2), s. 25–41. <https://doi.org/10.7577/njcie.3798>



... elever diagnostisert med ADHD, Tourettes syndrom og autisme er særlig sårbare for skolefravær.



Skolefravær er et omdiskutert tema, og i denne teksten snus perspektivet: Ikke elevene, men selve *skolesystemet* vurderes som pådriver for fravær. Dersom tiltakene for å redusere fravær utformes på skolesystemets premisser, og i et ensidig kunnskapsperspektiv, er det risiko for at innsatsen utilsiktet forsterker problemet, skriver forfatteren av denne artikkelen.

Skolesystemet som pådriver for bekymringsfullt skolefravær

TEKST:

ÅSHILD FAGERVOLD

Argumentasjonen i artikkelen tar utgangspunkt i Hans Skjervheims teori om «den treleddete relasjon» fra essayet *Deltakar og tilskodar* (1996b). Skjervheim beskriver hvordan muligheten til å dele oppmerksomhet om en felles sak kan gi meningsfull læringsaktivitet i skolen, og hvordan en slik meningsfull læringsaktivitet i seg selv kan gi beskyttelse mot fravær og utenforskap i samfunnet.

Skolefravær

Fenomenet skolefravær blir beskrevet i norske rapporter fra eksempelvis Forskningsstiftelsen Fafo (Kjeøy & Lysvik, 2023), Folkehelseinstituttet FHI (Flatby & Berg, 2022) og Nordisk institutt for studier av utdanningsforsknings- og innovasjonspolitikk NIFU (Bergene mfl., 2023).

Skoleelevene som kategoriseres innenfor *bekymringsfullt* fravær, har risiko for å utvikle ungt utenforskap. De har havnet utenfor *det normale* og utgjør en kontrast til hva det vil si å mestre skolen. Temaet er aktuelt ikke bare i Norge, men også internasjonalt. Én type forskning slår fast at elever diagnostisert med ADHD, Tourettes syndrom og

autisme er særlig sårbare for skolefravær, og behovet for skreddersydde tiltak på individnivå er nødvendige for å redusere fraværet og fremme nærvær på skolen (Stromberg mfl., 2022).

I denne teksten anvender jeg et kunnskapsperspektiv der jeg vil gå nærmere inn i de bakenforliggende årsakene til at elever må beskytte seg selv fra skolen. Teksten inviterer til refleksjon rundt hva som er skolens oppgave på samfunnsnivå, hva som menes med å være skoleelev, være vanlig, være sårbar og mestre livet, og hva det vil si å ha et skoleproblem eller ikke.

Hvis perspektivet endres fra en individfokusert problemforståelse til en systemfokusert problemforståelse, betyr det at alle som innehar makt og ansvar for å ivareta institusjonene, bør se kritisk på egen praksis. Elevenes diagnose kan derfor ikke være verken en forklaring eller en løsning på det pedagogiske grunnproblemet. Om tallet på elever som trenger en diagnose for å få individuell pedagogisk tilrettelegging, er økende, er det et kollektivt ansvar å se nærmere på rammene vi skaper for alle barn i skolen.

Skjervheim (1996b) skriver at hvis vi ikke

forstår språket til hverandre, lever vi i hver vår verden uten å ha annet enn overflatisk kontakt. I denne sammenhengen beskrives den treleddete relasjonen mellom «meg, den andre og saken det gjelder». Ved å dele oppmerksomhet om en felles sak kan mennesker knyttes til hverandre og å få tilgang til «den andre». Hvis vi ser på «den andre» som et kasus eller et psykologisk tilfelle, er det vanskelig å samtidig ta den andre alvorlig. «Å ta den andre alvorlig» betyr hos Skjervheim å være villig til å «ta den andres mening opp til ettertanke eller diskusjon» (1996, s. 75). Språket kan være til hjelp for å ta skoleelevenes egne erfaringer opp til ettertanke og diskusjon. Det kan innebære å søke kunnskap hos elevene på en annen måte enn å kategorisere individer ut fra gitte kriterier. *Det normale* kan innskrenkes til å bli *det gjennomsnittlige*.

Teoretiske løsninger på praktiske problemer hos mennesker kan mislykkes, ifølge Skjervheim, fordi praksis alltid inneholder flere faktorer enn det er mulig å kartlegge på forhånd. Forsøket på å finne løsninger kan derfor tolkes som å skape oversiktlige problemer, for så å forsøke å løse problemene på de samme premissene. Skjervheim kaller dette en «instrumentalistisk forståelse» av hva læring og kunnskap er (1996a). I verste fall representerer en instrumentalistisk forståelse en objektivisering av barnet i et system laget av og for voksne. Denne forståelsen fremmer at det er en svakhet med de barna som ikke innretter seg, og barnet alene bærer ansvaret for et problem systemet samtidig fraskriver seg.

Hvis vi lytter til elevenes egne fortellinger om fravær, er «utrygghet på skolen» den mest gjennomgående tematikken. Skolen beskrives som en «krigssone» elever må beskytte seg mot (Lund mfl., 2024). Opplevelsen av tilhørighet til skolen som sosial institusjon svekkes gradvis gjennom å beskytte seg selv mot utrygghet. Når fellesskapet fungerer og det finnes tillitsfulle relasjoner, vil undervisningen også kunne oppleves meningsfull. Med andre ord vil løsningen på problemet kunne være å gjenopprette tillit til skolen som oppbyggende læringsarena på samfunnsnivå.

Erfaringen elevene har, og handlingene de gjør, det som av samfunnet blir sett på som et problem,

er i noen tilfeller høyst nødvendige individuelle løsninger for å overleve. Å gi oppmerksomhet til skolens innflytelse i elevenes liv og hvordan de opplever det å være på skolen, kan åpne rom for refleksjon om skolens samfunnsmessige funksjon.

Hva skolen skal være på samfunnsnivå, og hva det vil si å tilhøre dette fellesskapet, krever kunnskap om de menneskene som skal tilhøre skolen. Med mål om å skape refleksjon om hva det vil si å være verdig tillit, vil denne teksten videre ta utgangspunkt i Skjervheims essay (1996b) og presentere tre argumenter for at meningsfull læringsaktivitet i seg selv gir beskyttelse mot fravær, frafall og utenforskap.

Mening

Elevperspektivet fremhever betydningen av at elevene som har fravær, opplever meningsløshet i skolesammenheng (Lund mfl., 2024). Samtidig kan elevene oppleve mening og læring i andre sammenhenger utenfor skolen. Et eksempel er en elev som er interessert i litteratur og musikk: Eleven beskriver at dette er noe som ikke gjelder eller har betydning i skolen. Unntaksvis kom hun på skolen fordi hun hadde lyst, da de gjennomgikk litteratur av Tove Ditlevsen. Hun forteller videre at hun laget musikk til tekstene og var aktivt med i en skolerevy. I denne perioden kom eleven på skolen hver dag, og ordet *vi* får plass i fortellingen når interessene hennes får spillerom.

Den treleddete relasjonen mellom «meg, den andre og saken det gjelder» (Skjervheim, 1996b) beskriver i dette eksempelet at eleven og skolen kunne dele oppmerksomhet om Tove Ditlevsens litteratur. Gjennom den felles interessen er det mulig å få gjensidig tilgang til «den andre» uten å psykologisere ut fra gitte vanskekriterier eller kasus. Interessen i seg selv gjør at vi kan flytte fokus og ta den andres mening opp til ettertanke eller diskusjon. Interessene og ferdighetene til de spesielle barna vil danne utgangspunktet for hvordan de kan være spesielle på en positiv måte for fellesskapet. Pedagoger og spesialpedagoger innehar et særlig ansvar for å se barnets mulighet for deltakelse, og vektlegge barnets verdighet, foran standardiserte samfunnskrav tilpasset *det gjennomsnittlige* barnet.



Å skape meningsfull aktivitet for elevene bør være det første målet med pedagogisk virksomhet.

Ekskluderingsmekanismene som eksisterer i samfunnet generelt, kan forsterkes ved å forenkle fraværspromatikk til å omhandle elevenes tilpasningsvansker. Fraværspromatikk kan sånn sett ikke behandles uten å ta rikelig høyde for samfunnskonteksten som læringen, utviklingen og deltakelsen inngår i (Haustätter & Vik, 2022). Å skape meningsfull aktivitet for elevene bør derfor være det første målet med pedagogisk virksomhet. Det er de voksne sitt ansvar å lage en trygg ramme på skolen og finne *noe* som barnet kan ha mulighet til å gjøre innenfor skolerammen.

Relasjon

Den treleddete relasjonen Skjervheim beskriver, handler om dette *noe* som binder oss sammen (1996b). Vi står i relasjon til omgivelsene på ulike måter, og relasjonelle forhold i skolen påvirker skolekonteksten i stor grad (Lund mfl., 2024). De meningsfulle aktivitetene kan styrke relasjonen til omgivelsene fordi opplevelsen av fellesskap kommer på magisk vis gjennom kraften som oppstår når interesser settes i spill. «Men mest, så rider vi bare og passer hestene. Det elsker jeg» (ibid., s. 17). Uttalelsen til denne jenta fra Danmark er beskrivende for at aktiviteten er meningsfull i seg selv, for egen del og også sammen med andre.

I de tilfellene hvor læringsaktivitetene styrker relasjonene, vil det være aktiviteten i seg selv som trekker, og relasjoner blir en styrkende faktor som skaper tilhørighet. Læringsaktiviteten vil være

stabil og noe meningsfullt å gjøre på skolen. Hvis skolen som institusjon bæres av læringsaktivitetene, vil det kunne åpne muligheter for likeverdige relasjoner som kan styrke tilhørighet og utvikling.

NIFU (Bergene mfl., 2023) vektlegger en tillitsfull relasjon mellom hjem og skole for å redusere bekymringsfullt skolefravær. Hvis målet er en tillitsfull relasjon mellom hjem og skole, må hjem-skole ha tilgang til hverandre på en annen måte enn overflatisk kontakt hvor systemet setter betingelsene. Å «være verdig tillit» er, ifølge Skjervheim, noe som skjer gjennom handlinger som tar vare på den andres subjektivitet i en likeverdig prosess. Å skulle «skape tillit» ut fra bestemte formål hvor makten ligger hos den ene, vil kunne bety en objektivisering av individet og bli en øvelse i lydighet for alle involverte.

Alle barn er *forpliktet* til å gå på skolen. Skolefravær kan derfor også tolkes som barnets legitime reaksjon på deltakelsesbetingelsene som presenteres i skolerammen. Alle skoleeiere, skoleledere, lærere og spesialpedagoger har ansvar for å bevege seg i retning av tillitsfull praksis og reflektere over hva dette vil si i møte med hvert enkelt barn på skolen.

Tillit

På skolen er læringen i sentrum. Barnet har en forventning om at skolen er et sted hvor man skal lære nødvendige og nyttige ting som kan brukes i framtiden. Lærerens oppgave er å legge til rette for at elevene skal lære sammen på skolen.

For å ha muligheten til å åpne dører mot verden og fremtiden kan det være nødvendig å først se etter hva som er skolens samfunnsoppgave, og hvordan betingelsesrammene er satt for å drive god opplæring. Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk er fag som sammen utfyller hverandre for å nå målet om inkluderende opplæring. Noen elever vil uansett ha behov for individuell tilpassning. I og med at elevenes behov endrer seg i takt med samfunns- og skolekonteksten, vil det alltid være behov for spesielle og allmenne pedagogiske tilrettelegginger i meningsfull læringsaktivitet. Det fordrer at det enkelte barnet må bli sett for å ha muligheten til å delta i læringsfellesskapet.

Ved å bruke tekster av Skjervheim (1996a, 1996b, 1996c) synliggjør man her en posisjonering innenfor spesialpedagogikk som løfter barnets subjektivitet. En patologisk forståelse av skolefravær vil beskrive noe sykelig eller unormalt hos individet. Motsvar finnes i den salutogene forståelsen, som refererer til helse og styrke, ressurser og potensial hos individet (Lund, 2024). Det krever styrke og mot å stå opp for seg selv og velge det motsatte av hva samfunnet krever av lydighet.

Det er dypt menneskelig å søke mening. Den meningsfulle aktiviteten gjør at vi glemmer tid og sted, vi blir oppslukt, interessert, nysgjerrig og samtidig sterkere. Vi lærer. Mennesker har til felles at vi ønsker å skape, vi ønsker å mestre, vi ønsker å bety noe for andre. Barnet har en forventning om at dette skal skje på skolen, og har en grunnleggende tillit til at samfunnet passer på. Hvis denne forventningen blir brutt, er tilliten brutt. Skolen og samfunnet kan velge å ta ansvar for å gjenreise den.

Å gjenopprette tillit kan innebære at parten som har forårsaket tillitsbruddet, aktivt velger å møte den andre. På et systemnivå kan målrettet pedagogisk handling bidra til å gjenscape tilliten til skolen. Slike tiltak innebærer blant annet å vise respekt for elevenes interesser og å legge til rette for meningsfulle læringsaktiviteter innenfor skolens rammer. I denne prosessen kan elevene inviteres til å delta i aktiviteter som fascinerer, vekker nysgjerrighet og gir rom for å samarbeide om felles prosjekter. Fag som kunst, musikk og filosofi er særlig egnet fordi de effektivt bidrar til å knytte oss sammen som mennesker. Alle elever kan få en reell plass i skolen om vi er villige til å bevege oss bort fra vårt eget ståsted og «ta den andres mening opp til ettertanke eller diskusjon» (Skjervheim, 1996b).

Oppsummering

Flere norske rapporter og forskningsoppsummeringer utarbeidet på oppdrag fra Udir har forsøkt å gi en oversikt over skolefraværsproblemet. Denne teksten omhandler skolefravær og presenterer en alternativ tolkning av problematikken knyttet til eleven. Den argumenterer for at fravær ofte kan ses som en respons på et skolesystem med begrenset pedagogisk handlingsrom.



Fag som kunst, musikk og filosofi er særlig egnet fordi de effektivt bidrar til å knytte oss sammen som mennesker.

Med utgangspunkt i Skjervheims essay Deltakar og tilskodar (1996b) bygges hovedargumentene rundt begrepene «mening», «relasjon» og «tillit». Teksten oppfordrer til en dypere refleksjon over de grunnleggende menneskelige behovene for å oppleve mening og å bli sett som forutsetning for å delta i fellesskapet. Elevens verdighet og subjektivitet løftes som viktigere enn samfunnskrav, med formål om å gjenopprette tillit til skolen som meningsfull og oppbyggende læringsarena. Søkelyset rettes mot hva det vil si å være deltakende, og hvordan relasjoner styrkes gjennom felles opplevelse.

Opplæring i et livsperspektiv og læring for framtidig samfunnsdeltakelse vil i noen tilfeller være overordnet målet om å mestre opplæring innenfor skolerammen i seg selv. Teksten setter søkelys på læringsaktivitet som bærende element og hvordan pedagogisk handlingsrom innenfor skolen som system kan motvirke skolefravær og fremme inkluderende opplæring. —



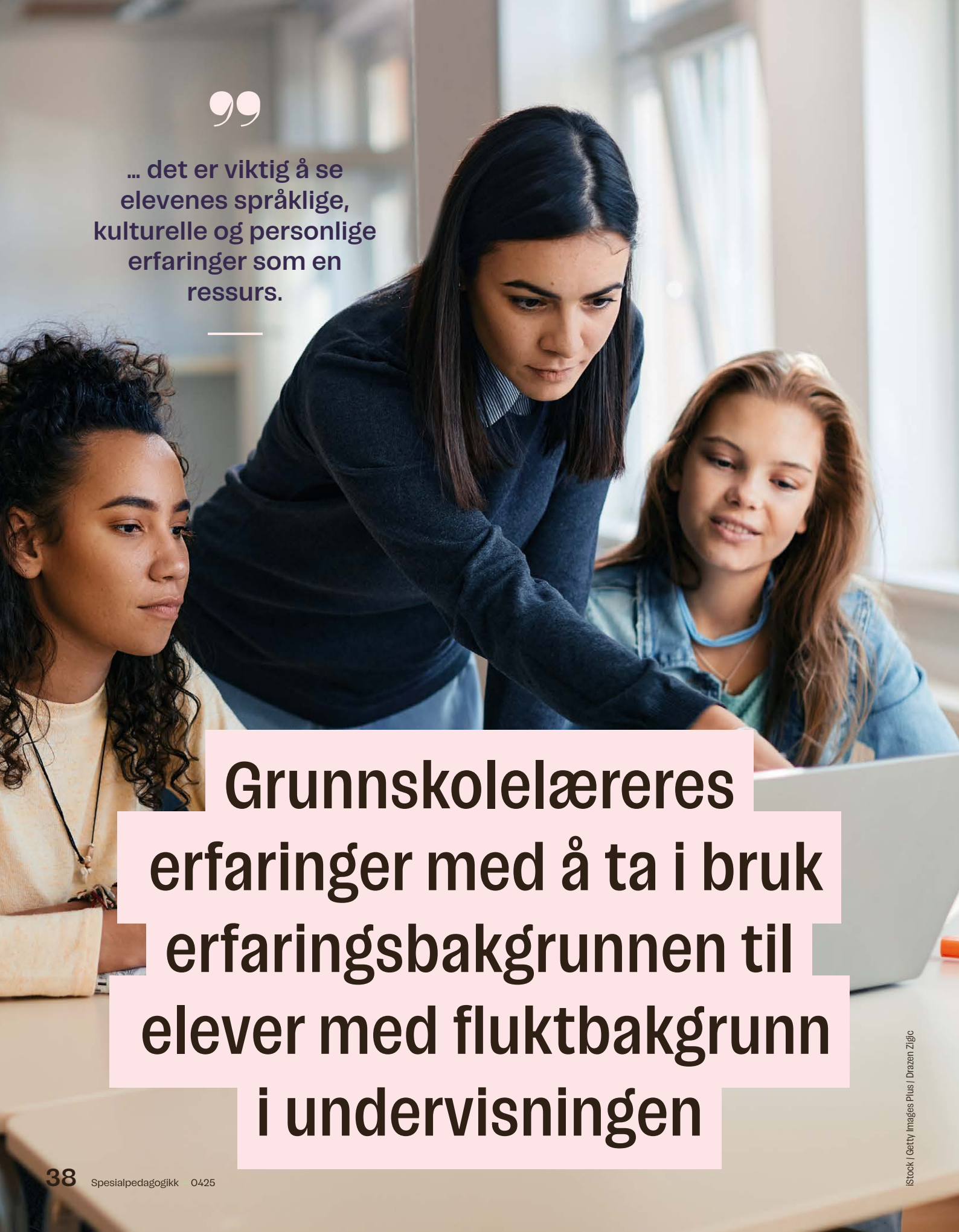
ÅSHILD FAGERVOLD arbeider som lektor med tilleggsgutdannning ved en avdeling på Lørenskog videregående skole tilknyttet behandlingssenteret Bråten (Ahus). Hun er utdannet allmennlærer, kunst- og håndverkslærer samt spesialpedagog og har opparbeidet seg erfaring fra både ordinær undervisning og individuelt tilpasset opplæring i institusjon (OUS og Ahus). Hun har erfaring med tverrfaglig samarbeid og praktisk tilrettelegging for elever med høyt skolefravær.

Referanser

- Bergene, A.C., Vika, K.S., Lynnebakke, B., Vonen, M.N., Lyckander R.H & Samuelsen, Ø.A** (2023). *Fravær som vekker bekymring. Skoleeiers og skolelederes inntrykk og forståelse av fraværssituasjonen i Skole-Norge*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Flatby, A.V & Berg, R.C.** (2022). *Forskningskartlegging. Intensive tiltak for å redusere skolefravær. Et systematisk litteratursøk med sortering*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Hausstätter, R.S & Vik, S.** (2022). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfraperspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, s. 362–374.
- Kjeøy, I. & Lysvik, R.R.** (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Lund, G.E., Fisker, T.B. & Hansen, H.R.** (2024). *Deltagelses (u) muligheter og skolefravær. Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2–3) s. 7–22.
- Lund, G.E.** (2024). *Fra fravær til fellesskap, Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjervheim, H.** (1996a). Det instrumentalistiske mistaket. I: H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Skjervheim, H.** (1996b). Deltakar og Tilskodar. I: H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Skjervheim, H.** (1996c). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Stromberg, M.H., Rubtsova, A., Sales, J. & McGee, R.** (2022). Impact of developmental disability on frequent school absenteeism in US children aged 6 to 17 years. National Survey of Children's Health, 2016 to 2017. *Journal of School Health*, 92(7), s. 681–691.

”

... det er viktig å se elevenes språklige, kulturelle og personlige erfaringer som en ressurs.

A photograph of a female teacher with long dark hair, wearing a dark blue sweater, leaning over a desk. She is looking at a laptop screen and pointing at it with her right hand. Two young female students are sitting at the desk. The student on the left has dark curly hair and is looking at the laptop. The student on the right has long brown hair and is looking at the laptop with a slight smile. The background is a bright, modern classroom with large windows.

Grunnskolelæreres erfaringer med å ta i bruk erfaringsbakgrunnen til elever med fluktbakgrunn i undervisningen

I denne artikkelen refereres det fra en studie der fire lærere er intervjuet om deres erfaringer knyttet til elever med fluktbakgrunn. Funnene viser at en ressursorientert tilnærming, der elevenes språklige, kulturelle og personlige erfaringer anerkjennes, kan styrke både læring og inkludering.

TEKST:

DA-HUONG FEHN, LENE KRISTINE MARSBY RAMBERG
OG ØYSTEIN SKUNDBERG

«Jeg fokuserer ikke så mye på at de er flyktninger. Jeg fokuserer på at de kommer fra en annen kultur, kan et annet språk og har en annen bakgrunn.»
(sitat fra lærer i grunnskolen)

Norge har de siste årene opplevd en økning i antall barn og unge med fluktbakgrunn i skolen. En stor del av flyktningene som kommer til Norge, er familier med barn, men også unge som reiser alene. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2024) var det i 2024 registrert 30 607 barn i aldersgruppen 6–15 år med fluktbakgrunn i Norge. Tallene viser en økning sammenlignet med 2023, hvor tallet var 26 279. Denne utviklingen kan sees i sammenheng med en stadig mer urolig verdenssituasjon, preget av krig, konflikter, klimakriser og brudd på menneskerettigheter, som tvinger flere på flukt (FN-sambandet, 2023).

Barn og unge med fluktbakgrunn utgjør en mangfoldig elevgruppe som møter skolen med ulike språklige, kulturelle og personlige erfaringer (Selj, 2019, s. 12). I tillegg må mange lære et nytt språk, tilpasse seg en ny kultur og navigere i ukjente omgivelser, noe som kan påvirke både

sosial og faglig læring (Morken & Karlsen, 2019, s. 562). I møte med dette mangfoldet blir læreres evne til å skape inkluderende og relevant lærings-situasjoner avgjørende. Opplæringsloven (2024a) og læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) legger vekt på inkludering, medvirkning og anerkjennelse av elevenes identitet og bakgrunn som en del av et trygt og godt læringsmiljø.

Tidligere forskning viser at undervisning som bygger på elevenes erfaringsbakgrunn, kan bidra til økt læring og inkludering (Hauge, 2014; Hvistendahl, 2009; Knight mfl., 2023). Kjelaas & Fagerheim (2021, s. 19) understreker at det er viktig å se elevenes språklige, kulturelle og personlige erfaringer som en ressurs. Likevel ser det ut til at enkelte skoler til en viss grad vektlegger elevenes utfordringer fremfor deres ressurser, noe som kan begrense deres læring og mulighet for å inkluderes i skolehverdagen. I tillegg kan det være krevende for lærere å tilpasse undervisningen til elevenes erfaringsbakgrunn, særlig når det mangler tid og ressurser i en travel skolehverdag (Holum, 2019, s. 259; Moen, 2021, s. 26).

Ressursorientert eller problemorientert tilnærming

Det pedagogiske arbeidet med elever med fluktbakgrunn kan forstås gjennom Hauges (2014, s. 24) to ulike tilnærminger: den ressursorienterte og den problemorienterte. En problemorientert tilnærming legger vekt på elevenes mangler, der individuelle behov og kulturelt mangfold ses som utfordringer. Innenfor denne forståelsen blir tilpasning til mangfold og individuelle behov sett på som utfordrende i praksis. Hvis skoler og lærere møter elever med fluktbakgrunn ut fra en forståelse av at de er et problem, kan disse elevene både få en opplevelse av å stå utenfor klassefellesskapet og av å være mindre verdsatt.

Den ressursorienterte tilnærmingen bygger derimot på elevenes styrker, erfaringer og ressurser. Innenfor denne tilnærmingen sees språklig og kulturelt mangfold på som positivt for skolen og klassefellesskapet. En ressursorientert skole tilpasser undervisningen for å møte elevenes behov og skaper situasjoner der deres erfaringsbakgrunn, tidligere kunnskap og kompetanse blir verdsatt som en ressurs (Hauge, 2014, s. 30). Knight mfl. (2023) understreker at forskning har vist at bruk av en ressursorientert tilnærming fremmer god læring og deltakelse.

Når undervisningen bygger på elevenes språklige, kulturelle og personlige erfaringer, blir læringen mer relevant og meningsfull. Hvistendahl (2009, s. 91) påpeker at elevenes språklige og kulturelle kompetanse bør få en større plass i opplæringen for at de skal lykkes i skolen. Den ressursorienterte tilnærmingen er også sentral når det gjelder tilpasset opplæring, slik det vises i § 11 i opplæringsloven (Opplæringslova, 2024b).

For å sikre en inkluderende opplæring peker Haug (2014, s. 13) på fire sentrale prinsipper: *fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte*. *Fellesskap* innebærer at alle elever er en del av en klasse med mulighet for sosial og faglig *deltakelse*. Videre er det viktig å sikre elevenes *medvirkning*, ved at de har mulighet til å påvirke sin egen opplæring, mens *utbytte* handler om at elevene får både sosialt og faglig utbytte av opplæringen.

For elever med fluktbakgrunn krever dette at lærere anerkjenner mangfold som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og aktivt inkluderer elevenes språklige, kulturelle og personlige bakgrunn i undervisningen. Et trygt og inkluderende læringsmiljø forutsetter en ressursorientert tilnærming der elevenes erfaringer ses på som viktige bidrag til fellesskapet (Hauge, 2014; Knight mfl., 2023).

Anerkjennelse av mangfold i skolen

Læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) understreker betydningen av å anerkjenne elevenes identitet, språklige ferdigheter og kulturelle bakgrunn. Skolen skal gi rom for mangfold og fremme forståelse for ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. Anerkjennelse av elevenes bakgrunn er viktig for deres personlige utvikling, trygghet og mulighet for å delta i et inkluderende fellesskap. Forskning viser at anerkjennelse av elevenes språklige og kulturelle bakgrunn bidrar til økt tilhørighet og inkludering (Hvistendahl, 2009, s. 91; Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 35). Egeberg (2022, s. 229) fremhever at deling og utforskning av elevenes kulturelle erfaringer kan utfordre etablerte oppfatninger, utvide tanker perspektiver.

Samtidig fremhever LK20 flerspråklighet som en ressurs. Opplæringen skal styrke elevenes språklige identitet, slik at de blir trygge språkbrukere som kan kommunisere og bygge relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Språkopplæring spiller en sentral rolle i elevenes faglige og sosiale utvikling, og undervisning på et språk eleven behersker, parallelt med norskopplæringen, gir bedre faglig forståelse og læringsutbytte (Holum, 2019, s. 269). Når lærere bygger på elevenes forkunnskaper og integrerer sentrale ord, begreper og innhold på morsmålet, blir undervisningen mer konkret og forståelig (NAFO, 2024). Gjennom en slik tilnærming anerkjennes og videreutvikles elevenes språklige, kulturelle og personlige ressurser i opplæringen.

Kort om studien

Denne artikkelen bygger på funn fra en masteroppgave (Fehn, 2024) med en kvalitativ tilnærming. I studien ble fire grunnskolelærere fra



Sarah beskriver hvordan hun bygger på elevens praktiske erfaringsbakgrunn fra gårdsarbeid.

østlandsområdet intervjuet om det å bruke erfaringene til elever med fluktbakgrunn i undervisningen. Lærerne hadde arbeidet mellom fem og ni år i skolen og hadde spesialisering som var relevant for arbeid med elever med flerkulturell bakgrunn.

Resultater

Lærerne beskriver her sine erfaringer med å jobbe ut fra en ressursorientert tilnærming og hvordan de aktivt har bygget på elevenes språklige, kulturelle og personlige bakgrunn som en ressurs i undervisningen for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Bruk av elevenes språklige bakgrunn i undervisningen

De fire informantene i denne studien har fått navnene Gro, Amina, Sarah og Vetle. Alle fire understreker betydningen av å vektlegge elevenes språklige bakgrunn i undervisningen. Dette illustreres av lærer Gro, som påpeker hvor viktig det er at elevene først møter fagstoffet på morsmålet, før de deltar i fellesundervisningen på norsk. Samtidig forklarer hun betydningen av å jobbe med det faglige innholdet gjennom varierte arbeidsmåter:

Det samme gjelder når vi har eventyr som tema i klassen, sånn som Rødhette og ulven. Da har de jo sett Rødhette og ulven på sitt morsmål med en liten gruppe. De jobber med det eventyret på mange ulike måter, dramatiserer og lytter. De jobber mye med konkreter som kniv, nål, tråd, kurv, flaske og la dette her utover i en sånn tidslinje.

Amina forteller hvordan hun inkluderer ord og begreper fra elevenes morsmål aktivt i klasserommet:

Jeg pleier å oversette ord og begreper til morsmålet deres og spør dem hvordan man sier ulike ord på deres språk. Da gir jeg elevene muligheten til å bruke språket sitt i timen.

Eksempelene illustrerer lærernes aktive og bevisste bruk av elevenes språklige bakgrunn i undervisningen for å utvikle faglige begreper og styrke læringsutbyttet, slik at elevene kan delta i klassefelleskapet.

Bruk av elevenes personlige erfaringer i undervisningen

I tillegg til aktiv bruk av elevenes språklige bakgrunn i undervisningen trekker de fleste lærerne inn elevenes personlige erfaringer for å gjøre undervisningen mer forståelig og relevant. Sarah beskriver hvordan hun bygger på elevenes praktiske erfaringsbakgrunn, som i dette eksempelet med en elev som har bakgrunn fra gårdsarbeid:

For eksempel har en elev jobbet mye på gård før han kom til Norge. Han har lite formell skolegang, men kan veldig mange praktiske ting om dyr og gårdsbruk, og det å være ute. Han er jo vant til å ta mye ansvar. Jeg prøver å anerkjenne det så godt jeg kan (...) Jeg prøver å løfte det frem der det er naturlig å gjøre det, for eksempel å finne tekster som handler om ting eleven har førstehåndserfaring med.



... deling av erfaringer kan gi medelever nye perspektiver.

I undervisningen gir Vetle oppgaver der elevene med fluktbakgrunn får mulighet til å dele personlige historier bygd på egen erfaringsbakgrunn. Han fremhever hvordan bruk av elevenes erfaringsbakgrunn gir medelever innsikt i nye perspektiver:

Jeg kommer aldri til å glemme en oppgave jeg hadde. Oppgaven var at de skulle presentere «min familiehistorie». Hun ene jenta i klassen kom fram og fortalte om familien som unnslopp en av de verste massakrene mot sikhene i India. Tilfeldigheter gjorde at de kom på et fly til Norge akkurat den dagen. Dagen etter ble resten av familien som var igjen drept. Så det var ganske sterkt og spesielt for de andre elevene. De så annerledes på jenta, på en god måte. Sånne ting tror jeg er litt fint. Elevene får et annet perspektiv på hvordan virkeligheten er.

Lærernes aktive bruk av elevenes personlige erfaringer ser ut til å gjøre undervisningen mer relevant og engasjerende. Når fagstoff knyttes til elevenes bakgrunn, kan det bidra til økt læring og inkludering. Samtidig kan deling av erfaringer gi medelever nye perspektiver.

Anerkjennelse av et bredt område av elevenes erfaringsbakgrunn

Lærerne tok i bruk og anerkjente elevenes erfaringsbakgrunn på ulike måter. Amina understreker betydningen av å innlemme elevenes bakgrunn i undervisningen uten å fremheve deres status som flyktninger, men heller fokusere på kulturelt og språklig mangfold:

Jeg fokuserer ikke så mye på at de er flyktninger. For jeg vil på en måte ikke skille de fra de andre og si at du har opplevd krig, kan du fortelle oss litt om krig? Det vil jeg ikke. Jeg fokuserer på at de kommer fra en annen kultur, et annet land, et annet språk og bakgrunn for eksempel.

Lærerne påpeker samtidig at tilpasning av opplæringen er tidkrevende. Vetle beskriver dette slik: «Tiden strekker ikke til og da ender det med at jeg må ta noen raske valg, kanskje. Jeg må på en måte ty til 'quickfix' for å møte elevenes behov.»

På tvers av intervjuene ser det ut som lærerne ser verdien av en ressursorientert tilnærming, men at tid og ressurser ofte begrenser muligheten for individuell tilpasning. Likevel kan det å innlemme elevenes erfaringer i undervisningen styrke det sosiale og faglige utbyttet i klassefellesskapet.

Drøfting av resultatene

Å bygge på elevenes språklige og kulturelle ressurser

En ressursorientert tilnærming bygger på elevenes språklige og kulturelle ressurser for å øke deres læringsutbytte og inkludering (Hauge, 2014, s. 30). Haug (2014, s. 13) viser hvordan elevenes aktive deltakelse, medvirkning i egen læring og opplevelse av utbytte styrkes ved å knytte morsmåls-erfaringer og kulturkunnskap til norskopplæringen. Videre fremhever Holum (2019, s. 269) læringsutbyttet som følger av å bruke elevenes morsmål parallelt med norskopplæringen.

Lærerne beskriver ulike strategier for å inkludere elevenes språklige bakgrunn i undervisningen. Gro illustrerer dette gjennom et

eventyrprosjekt der elevene først møter «Rødhette og ulven» på sitt morsmål, før de bearbeider det videre gjennom dramatisering og konkrete objekter. Stenbro (2009, s. 118) påpeker at eventyr kan gi mange muligheter til å arbeide med både språk- og kulturforståelse. En annen strategi er å innlemme elevenes språk direkte i undervisningen. Amina lar elevene oversette ord og begreper fra norsk til morsmål, noe som gir dem en opplevelse av anerkjennelse og økt deltakelse i fellesskapet. Når elevenes forkunnskaper aktiveres på morsmålet, får de et bedre utgangspunkt for å forstå nytt fagstoff (NAFO, 2024). Ifølge Egeberg (2022, s. 221) vil god tilrettelegging og organisering, som ved bruk av elevenes morsmål, øke muligheten for deltakelse og faglig utbytte.

Å anerkjenne elevenes personlige og kulturelle erfaringer

I tillegg til elevenes språklige bakgrunn bruker lærerne deres personlige og kulturelle erfaringer som en ressurs i undervisningen. Dette er i tråd med læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017b), som fremhever at skolen skal anerkjenne elevenes identitet, erfaringer og mangfold for å styrke læringsutbytte og fremme inkludering (Hauge, 2014; Hvistendahl, 2009).

Flere av lærerne i denne studien peker på at når undervisningen kobles til elevenes egne erfaringer, opplever de økt engasjement og mestring. For eksempel viser Sarah at hun kan løfte frem elevens erfaring fra gårdsarbeid i undervisningen. Ved å koble dette til temaer som dyrehold og natur bygger hun bro mellom elevenes tidligere praktiske erfaringer og ny faglig og språklig kunnskap. Dette bidrar til en mer relevant og engasjerende lærings-situasjon (Knight mfl., 2023) og til at læringsutbyttet og deltakelsen i klasserommet økes (Haug, 2014, s. 13) og klassefellesskapet styrkes (Lunde, 2017, s. 66).

Vetle bygger videre på denne tilnærmingen ved å la elever dele personlige historier. En av hans elever delte sin historie fra flukten fra en massakre i India i klassen. Dette ga eleven anerkjennelse for sin bakgrunn og medelevene innsikt i en annens livserfaring, noe som kan bidra til større forståelse

av virkeligheten og verden. Hauge (2014, s. 27) påpeker betydningen av å skape rom for erfaringsdeling slik at elevene kan få innsikt i ulike perspektiver på verden, og Egeberg (2022, s. 229) skriver at mangfoldige klasserom skaper læring gjennom refleksjon og nye måter å tolke verden på.

Samtidig må lærere være bevisste på hvordan slike delinger bør håndteres. Selv om elevenes erfaringer kan være en ressurs, mener Amina at det er viktig å ikke fremheve deres status som flyktninger. Å dele personlige historier kan styrke fellesskap og forståelse, men det er også viktig å unngå å skape et skille mellom elevene. Som Pastoor (2016) understreker, trenger elever med flyktningbakgrunn en «flyktningkompetent skole» og en lærer som både forstår elevens bakgrunn og forutsetninger, og hvordan undervisningen kan tilpasses uten at den nødvendigvis unngår vanskelige temaer.

En ressursorientert tilnærming i en presset arbeidshverdag

Selv om lærerne ser verdien av en ressursorientert tilnærming, opplever de utfordringer med å gjennomføre dette i en travel skolehverdag. Moen (2021, s. 26) mener tilpasning av opplæringen ofte er krevende innenfor rammene av ordinær undervisning, særlig når den skal bygge på elevenes erfaringsbakgrunn. Slike tilpasninger krever tid, planlegging og ressurser, noe mange lærere opplever som vanskelig i en allerede presset arbeidshverdag. Egeberg (2022, s. 221) foreslår en fast strukturert undervisning med gjenkjennelige rutiner, for eksempel ved å introdusere nytt lærestoff på morsmålet før det bearbeides på norsk, og å bruke visuelle hjelpemidler for å styrke forståelsen. En slik struktur kan redusere behovet for gjentatte forklaringer og sikre at elevene forstår innholdet raskere, samtidig som det letter tidspresset for lærerne.

Hølland (2021, s. 77) understreker at skoleledelsen har en viktig rolle i å tilrettelegge for samarbeid mellom lærere. Tilpasning og inkluderende undervisning bør ikke ligge på én lærer alene, men være et kollektivt ansvar der lærerne får tid og ressurser til å utvikle undervisningsopplegg sammen (Holum, 2019, s. 259). Når skolen prioriterer en

ressursorientert tilnærming og legger til rette for deling av undervisningsmateriell og erfaringsutveksling, kan det både lette lærernes arbeids- hverdag og styrke inkluderingen av elever med fluktbakgrunn.

Avslutning

Denne studien viser at en ressursorientert tilnærming i undervisningen av elever med fluktbakgrunn kan styrke læringsutbytte, trygghet og inkludering. Når lærere bygger på elevenes språklige, kulturelle og personlige erfaringer, kan undervisningen bli mer relevant og engasjerende. Samtidig møter lærere utfordringer knyttet til tidspress og manglende ressurser, noe som kan begrense mulighetene for individuell tilpasning.

For at en ressursorientert praksis skal lykkes, kreves systematisk tilrettelegging og støtte fra skoleledelsen. Ved å prioritere samarbeid, strukturert tilpasning og anerkjennelse av elevenes erfaringer kan skolen legge til rette for en inkluderende undervisning for alle elever. —



DA-HUONG FEHN arbeider som kontaktlærer ved Fjellhamar skole, som er Norges største barneskole. Hun er lektor med tilleggsgutdannning og er grunnskolelærer med en mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk fra OsloMet.



LENE KRISTINE MARSBY RAMBERG arbeider som universitetslektor ved OsloMet – storbyuniversitetet. Tidligere arbeidet hun ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved UiO og Institutt for lærerutdanning og internasjonale studier på OsloMet, samt flere år innenfor ulike deler av opplæringssektoren. Forskningsområder er rollelek, profesjonalisering og profesjonsutvikling samt lærerens rolle.



ØYSTEIN SKUNDBERG arbeider som førsteamanuensis i pedagogikk på Institutt for grunnskolelærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Han har jobbet med spesialpedagogikk, pedagogisk teori og historie, barns lek og forståelser av barns seksualitet.

Referanser

- Egeberg, E.** (2022). *Flere språk, flere muligheter: håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Fehn, D.-H.** (2024). «I stedet for at barna skal endre seg, er det vi som må endre oss i måten vi ser og møter dem på». En kvalitativ studie av fire læreres erfaringer med å fremme et trygt og godt psykososialt miljø for flyktningelever på barneskolen. Masteroppgave, OsloMet. no.oslomet.inspera:231441987:2300557.pdf
- FN-sambandet.** (2023). URL: [Mennesker på flukt](https://www.menneskerpaflukt.no)
- Haug, P.** (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Hauge, A.-M.** (2014). *Den felleskulturelle skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Holum, M.-L.** (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I: E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hvistendahl, R.** (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hølland, S.** (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K.** (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Knight, K.S., Gilpatrick, M. & Vasques, T.** (2023). Asset-based Teaching; Uncover, Cultivate, and Empower Students' Uniqueness. *Journal of English Learner Education* 15(2). <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=jele>
- Kunnskapsdepartementet.** (2017a). URL: [Et inkluderende læringsmiljø | udir.no Overordnet del. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.](https://www.udir.no/overordnet-del/lareplanverket-for-kunnskapsloftet-2020)
- Kunnskapsdepartementet.** (2017b). URL: [Identitet og kulturelt mangfold | udir.no Overordnet del. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.](https://www.udir.no/overordnet-del/lareplanverket-for-kunnskapsloftet-2020)
- Lunde, M.** (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I: M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Fagbokforlaget.
- Moen, T.** (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I: T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Morken, I. & Karlsen, J.** (2019). Migrasjonsrelaterte læreviser. I: E. Befring, K.-A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- NAFO** (2024). URL: [Nyankomne 6-16 – NAFO Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring.](https://www.nafon.no/nyankomne-6-16)
- Opplæringslova.** (2024a). URL: [Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 12 Skolemiljøet til elevane - Lovdata](https://lovdata.no/dokument/loven/2024-06-12/loven-2024-06-12-12)

Opplæringslova. (2024b). URL: [Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 11 Tilpassa opplæring og individuell tilrettelegging - Lovdata](#)

Pastoor, L. (2016). Enslige unge flyktningers psykososiale utfordringer: behovet for en flyktningkompetent skole. I: C. Øverlien, M.I. Hauge & J.-H. Schultz, (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner*. Universitetsforlaget.

Selj, E. (2019). Minoritetselvene, språket og skolen. I: E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Statistisk sentralbyrå. (2024). URL: [08376: Persons with refugee background, by age and groups of country background 2010 - 2024](#). Statbank Norway

Stenbro, N. (2009). Bøker for barn på mange språk. I: R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget.

Det er alltid viktig å tenke over hvordan man ordlegger seg, noe denne lille situasjonen fra et sykehusbesøk illustrerer.

En tankevekker om anerkjennende kommunikasjon

TEKST:
HALLVARD HÅSTEIN

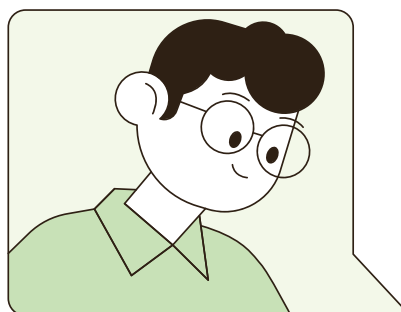
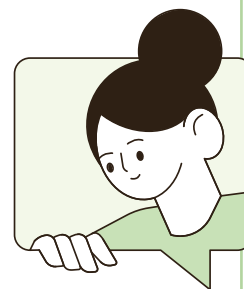
Hun måtte ha iaktatt meg noen minutter og sett at jeg strevde. Midt i mine anstrengelser hører jeg hennes vennlige stemme: Finner du ut av det? Hun satt bak glasset ved en skranke noen meter bortenfor. Jeg stod og skulle registrere meg på en skjerm ved inngangen til en poliklinikk ved et av landets store sykehus. Skjermen forlangte både fødselsnummer og andre opplysninger som jeg ikke hadde klare foran meg.

Hun kunne ha spurt:

- Er det vanskelig?
- Får du det ikke til?
- Trenger du hjelp?

Også dette hadde vært greie spørsmål å få, men det var noe ekstra bra med ordene «Finner du ut av det?» Her lå en innrømmelse av at registreringsautomaten ikke alltid var så lett å håndtere. Det var tydeligvis ikke et ukjent problem – det var ikke bare jeg som strevde, og det beste av alt: Jeg opplevde meg anerkjent og inkludert som en av mange.

Jakten på flere inkluderende spørsmål
fortsetter ... —



FORSK- NINGSS- DEL



Forskningsartiklene i Spesialpedagogikk er underlagt strengere form- og innholdskrav enn fagartiklene. Artiklene blir vurdert av to anonyme fagfeller (blind review) i tillegg til redaktør.



Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)

Engelskfaget og dysleksi hos elever i 6. klasse

Sammendrag

Engelsk er et obligatorisk fag fra og med 1. klasse og er spesielt vanskelig for mange elever med dysleksi. Målsettingen med denne studien var å kartlegge muntlige og skriftlige ferdigheter i engelsk hos sjetteklassinger fordelt på en gruppe med dysleksi (n = 19) og en kontrollgruppe (n = 24).

Deltakerne ble testet med «The English 2 Dyslexia Test», som er delt inn i tre språklige domener: setningsforståelse- og produksjon, pragmatikk og skriftlige ferdigheter.

Dysleksigruppen skåret på linje med kontrollgruppen på språkforståelse, tilnærmet likt på pragmatikk, men signifikant svakere på de skriftlige oppgavene. Spesielt viste dysleksigruppen vansker med setningsproduksjon og orddiktat.

Resultatene blir diskutert i forhold til tidspunkt for begynneropplæring, implisitt og eksplisitt læring, og påvirkning fra sosiale plattformer. Det konkluderes med at det trengs mer forskning på tidlig kartlegging og oppfølging av ferdigheter i engelsk som første fremmedspråk hos elever med dysleksi.

Summary

English is a compulsory subject from 1st grade onwards and is particularly difficult for many students with dyslexia. The aim of this study was to map English oral verbal and literacy skills in sixth graders divided into a dyslexia group (n = 19) and a control group (n = 24).

The participants were tested with "The English 2 Dyslexia Test", which contains three linguistic domains: sentence comprehension and production, pragmatics and writing skills.

The dyslexia group scored in line with the control group on language comprehension, almost in line on pragmatics, but significantly weaker on the literacy tests. Especially, the dyslexia group had problems with sentence production and word dictation.

The results are discussed in accordance with the timing of initial learning, implicit and explicit learning, and the influences from social platforms. A conclusion is that more research is needed on early mapping and intervention of English as second language in students with dyslexia.

Nøkkelord

- DYSLEKSI
- ENGELSK MUNTLOG
- ENGELSK SKRIFTLIG
- 6. KLASSE

TURID HELLAND, professor emeritus i logopedi, Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen

CATHRINE REKSTEN HERADSTVEIT, logoped ved Avdeling for logopedi og synspedagogikk i Bergen kommune

INGELIN INDREEIDE KVALSVIK, pedagog (med master, nå i barselpermisjon)

MARLEN MORKEN ELLINGSEN, logoped i egen praksis i Nordhordland og Bergensområdet

SYNNØVE LINDTNER BAKERVIK, barnehagelærer i barnehage og logoped i egen praksis i Nordhordland og Bergensområdet

WENCHE ANDERSEN HELLAND, professor i logopedi, Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen og seniorforsker Helse Fonna

Det er allment kjent at engelsk er spesielt vanskelig for personer med dysleksi. Denne artikkelen setter søkelyset på dysleksi og engelsk som første fremmedspråk med vekt på muntlige og skriftlige ferdigheter. I læreplanen for engelskfaget er hovedmålet med engelskundervisning at elevene skal tilegne seg muntlige, skriftlige og digitale kunnskaper. Den språklige kompetansen kan brukes som en ressurs i elevenes videre liv både samfunnsmessig og individuelt siden det stilles krav om gode engelskferdigheter i høyere utdanning, arbeidsliv og sosiale aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Engelsk som første fremmedspråk i skolen er utbredt i mange land, og forskning på dette feltet øker i omfang både når det gjelder den typiske eleven og eleven med dysleksi (Fazio mfl., 2021; Nosirova, 2023; Pérez-Litago, Rojas-Guerra,

Martínez-García, & Suárez-Coalla, 2025; Sehlström, Waldmann, Steinvall, & Levlin, 2022). Ifølge Frith (1986) er det tre gradvise faser i den typiske lese- og skriveutviklingen: den logografiske (også kalt før-litterære) fasen, den alfabetiske (også kalt tidlig litterære) fasen og til slutt den ortografiske fasen, der funksjonell litterasitet er oppnådd.

I Norge introduseres engelsk som første fremmedspråk allerede i 1. klasse, samtidig som lese- og skrivekoden skal knekkes på norsk. Barna blir introdusert til engelsk ved å lytte til fonemer i språket, prøve å gjenkjenne dem i enkle ytringer, og ved å lytte til og forstå rim, gåter, sanger, og korte historier. Fra 4.–7. klasse er målet å forbedre muntlige ferdigheter, å lære forbindelsene mellom engelske fonemer og grafemer, og til å lese og skrive enkle tekster (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utbyttet avhenger ikke bare av læring i skolen, men også av læring via massemedier og populærkultur (Cadierno mfl., 2020; Vulchanova, Aurstad, Kvitnes, & Eshuis, 2015). The British Dyslexia Association (BDA) definerer i 2007 dysleksi slik:

Dysleksi er en spesifikk lære vanske som først og fremst hemmer lese- og skriveutviklingen og andre språkrelaterte ferdigheter. Vansken er som regel medfødt og varer livet ut. Typiske kjennetegn er vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevning, arbeidsminne, prosesseringshastighet og automatisering av ferdigheter som avviker fra personens øvrige kognitive ferdigheter. Vanlige undervisningsmetoder er som oftest ikke effektive, men følgene av disse vanskene kan avhjelpes eller kompenseres for gjennom tilpasset og spesifikk trening, inkludert bruk av informasjonsteknologi og støttende rådgivning (oversatt til norsk av T. Helland, 2018).

I tråd med BDAs definisjon kan dysleksi forstås på et biologisk, kognitivt og symptomatisk nivå, som påvirkes av miljøet (Morton & Frith, 1995). Det kognitive nivået karakteriseres som broen mellom det symptomatiske og det biologiske nivået. Baddeleys arbeidsminnemodell med sine fire hovedkomponenter, den fonologiske sløyfen, den visuo-spatiale skisseblokken, eksekutivfunksjonen og den episodiske bufferen, er grunnleggende for

forståelsen av nevrokognitive ferdigheter, spesielt innen det språklige domenet (Alloway & Gathercole, 2006; Baddeley, 2003).

Vansken endrer seg med alderen, og barn som har vansker på førstespråket (L1), vil også ha vansker med å lære et fremmedspråk (L2) (Adlof & Hogan, 2018; Geva, Yaghoub Zadeh & Schuster, 2000; Kormos, 2023; van Setten mfl., 2017). Men hva som er vanskelig, og hva som er lett for den enkelte eleven, er ofte uklart (Sparks, Dale, & Patton, 2023). Chalmers mfl. (2021) pekte på hva individuelle variabler som motivasjon og arbeidsminne har å si for L2-ferdighetene. Ifølge Evarett mfl. (2000) er det spesielt fem kognitive faktorer som spiller en viktig rolle for å vurdere engelsk som første fremmedspråk hos elever med dysleksi: fonologisk prosessering, auditivt system, visuelt system, prosesseringshastighet og semantisk leksikon.

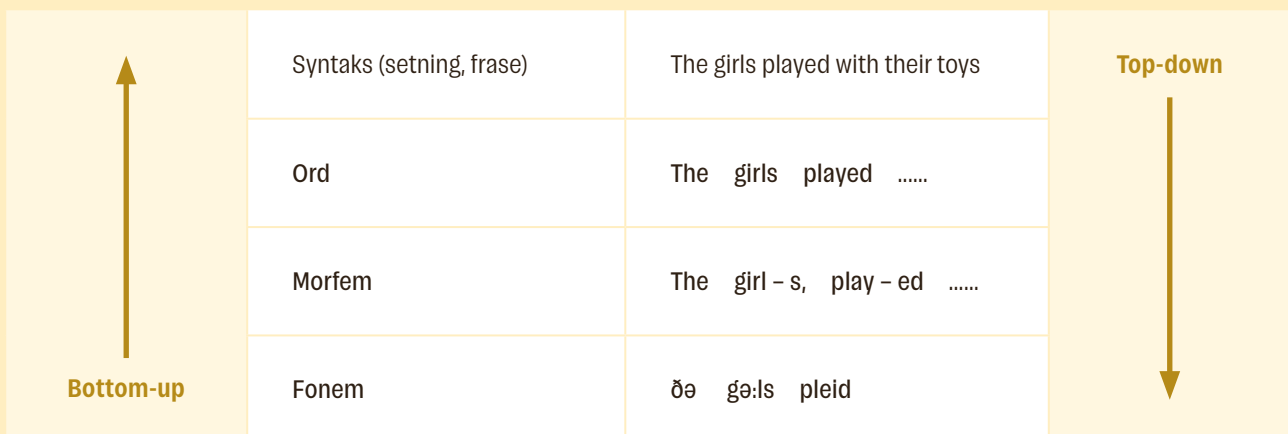
Språkforskere deler språket i form, innhold og bruk (Bloom & Lahey, 1978). Selv om disse elementene kan analyseres separat, påvirker de hverandre gjensidig. Forskning viser at det å lære språk er en interaksjon mellom disse elementene, og at språklæring utnytter denne interaksjonen etter ulike pedagogiske prinsipper. En «bottom-up»-strategi tar utgangspunkt i språkets lyd- og bøyningssystem og bygger dette videre opp til meningsfylte ord og setninger. Omvendt tar en

«top-down»-strategi utgangspunkt i en meningsfylt setning eller frase, for å bryte den opp i ord, bøyningsformer og lydstrukturen i ordene (T. Helland, Tjus, Hovden, Ofte & Heimann, 2011). Dette er illustrert i Figur 1 rundt setningen «The girls played with their toys».

Språkets *formside* består av fonologi, morfologi og syntaks. Ikke minst spiller forholdet mellom fonem og grafem i de ulike *ortografier* en viktig rolle (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Engelsk har mange fonem som ikke finnes i norsk, og ortografien er svært uregelmessig og kompleks. Mange av bokstavene uttales ulikt i de to språkene. Det norske alfabetet har 29 bokstaver og 36 grafem som skal representere de 40–44 fonemene i språket avhengig av dialekt. Det engelske språket har 26 bokstaver og 41–44 fonem, som uttrykkes via 561 grafem (Dewey, 1971).

Mens norsk har en relativt lyddrett stavemåte, er engelsk preget av en svært uregelrett stavemåte. For eksempel kan et fonem være representert ved flere ulike *grafem*, som /i:/ i «see» og «sea», og samme grafem kan uttales forskjellig, som «ough» i «tough» og «thought». Dette setter store krav til å huske hvordan et engelsk ord ser ut uavhengig av uttale. Omvendt, ord kan uttales likt, men skrives forskjellig avhengig av kontekst. Eksempel på dette er de tre ordene «to», «two», «too».

FIGUR 1 Hierarki av språklige komponenter. Fra Abildgaard og Helland (2011).



Bøyingssystemet, *morfologien*, i de to språkene har mye til felles, men her er også ulikheter, som f.eks. tredje person -s i entall av verb i presens, regelrett flertallsbøying med tillegg av en -s, uregelrett bøying av substantiv og verb på engelsk. Videre er det forskjeller når det gjelder *syntaks* med bruk av *to do* i spørrende og nektende setning, og liten bruk av inversjon (ombyttet plassering av subjekt og verbal på norsk).

Semantikken omhandler innhold og ordtilfang, mens *pragmatikken* går på hvordan språket brukes i ulike situasjoner. Skillelinjene mellom semantikk og pragmatikk er ofte uklare. Som regel er det lettere å forstå enn å produsere ord og setninger på et nytt språk. Dette gjelder ikke bare muntlig men også skriftlig språk, som krever en simultan oppfattelse av ordets lyd, utseende og mening (Frith, 2010),

Siden dysleksi er en vanske assosiert med språklig prosessering og arbeidsminne, vil en elev med denne vansken bruke lengre tid og mer mental kapasitet på å forstå og produsere engelsk både muntlig og skriftlig enn en elev uten denne vansken. Selv om vi har en inkluderende skole og en tradisjon for at vi som nasjon er avhengige av å kunne språk, har vi ikke tilstrekkelig kunnskap om hvordan vi på et tidlig tidspunkt kan tilrettelegge undervisning i engelsk for elever med dysleksi (Bjørke & Myklevold, 2017; Dansk Evalueringsinstitutt, 2022; W. Helland, Gaasemyr, Tuft & T. Helland, 2023).

Skolen

Elever med dysleksi opplever ofte at støtten de får i norskfaget ikke blir overført til engelskfaget. Mange elever med dysleksi føler seg usikre og har gjerne lav selvtillit eller angst når de arbeider med engelsk (Cappelli, 2021). Bjørke & Myklevold (2017) peker på to viktige tema som er oversett i norsk skoleforskning: for det første tidspunkt for å lære engelsk, for det andre at relativt få engelsklærer på barnetrinnet har utdanning innen faget. I Danmark ble engelsk innført i 1. klasse først i 2014. Dette satte i gang en diskusjon om hvorvidt tidlig start fører til økt språkinnlæring, om organisering av undervisningen, om lærernes

kompetanse og om didaktikk (Dansk Evalueringsinstitutt, 2022).

Cadierno mfl. (2020) sammenlignet ferdigheter i engelsk hos en gruppe danske elever som startet i 1. klasse med en klasse som startet i 3. klasse. De konkluderte med at elevene som startet med engelskundervisning i 3. klasse gjorde det bedre enn de som startet i 1. klasse. Dette samsvarer med undersøkelsen til Abildgaard og T. Helland (2011), som viste bedre engelskferdigheter hos L97-gruppen som startet med engelsk etter første lese- og skriveopplæring i norsk (KUF, 1996) sammenlignet med K06-gruppen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006) som startet med begge språkene i 1. klasse.

Ifølge Chomsky (1968) lærer barnet først språk implisitt ved å lytte og være til stede i språkmiljøet, ikke gjennom undervisning eller et bevisst forhold til språklæringsprosessen. Men etter en viss alder vil ikke slik implisitt læring være tilgjengelig i samme grad, og en blir mer avhengig av eksplisitte metoder. Eksponering for engelsk utenfor skolen har vist positive effekter for engelskinnlæringen (Brevik, Garvoll, & Ahmadian, 2020). Medietilsynet utfører hvert år en stor undersøkelse angående barns mediebruk i Norge. Tallene viser at de eksponeres for engelsk gjennom flere ulike medier, hvor språkforståelse og produksjon av engelsk blir praktisert (Medietilsynet, 2022).

En systematisk litteraturgjennomgang om gaming og engelsk som første fremmedspråk hos elever i alderen 11–18 år konkluderte med økt motivasjon og læring (Kaya & Sagnak, 2022). Studier viser også at det er en positiv korrelasjon mellom gaming og innlæring av nye ord. Tidsbruk korrelerer med økt ordforråd, og gutter skårer høyere enn jentene (Sundqvist & Sylvén, 2014; Sundqvist & Wikström, 2015; Sylvén & Sundqvist, 2012). Gaming er motivasjonsdrevet, og språklæringen er implisitt. Selv om det finnes lite forskning på hvilken effekt gaming har på innlæring av engelsk for elever med dysleksi, er det grunn til å anta at gaming påvirker engelskferdighetene også til den som har dysleksi (Jensen, 2017; Sundqvist & Sylvén, 2014; Sylvén & Sundqvist, 2012).

Denne studien

I denne studien ønsket vi å undersøke engelskferdigheter med fokus på språkets form, innhold og bruk hos en gruppe 6.-klassinger med dysleksi. Med utgangspunkt i Læreplanen i engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2020), som vektlegger innhold og bruk, og i den økte tilgangen til engelsk på sosiale plattformer og i media, forventet vi å finne liten forskjell mellom dysleksigruppen og kontrollgruppen med hensyn til forståelse og lite krevende muntlig bruk.

Derimot forventet vi å finne forskjeller der det stilles krav til språklige, kognitive funksjoner som er typiske vanskeområder innen dysleksi. Dette gjelder først og fremst skriftlige ferdigheter, men også muntlige ferdigheter der det blir stilt krav til riktig bruk av form, ordforråd og setningsbygning.

Metode

Studien er godkjent av SIKT og av skoleledelsen i deltakende kommune. Samtykkeerklæring ble innhentet fra foresatte til alle deltakerne og deltakerne selv.

Utvalg

Det aktuelle utvalget besto av 43 sjetteklassinger fra skoler i en større norsk bykommune høsten 2023. Kontrollgruppen (Kon) besto av 24 elever (10 gutter, 14 jenter), og dysleksigruppen (Dys) besto av 19 elever (9 gutter, 10 jenter). Chi2 viste ingen statistisk forskjell på antall gutter og jenter i de to gruppene. På spørsmål om de gamet, svarte 29 (67.44 %) «ja»; 14 elever (7 gutter, 7 jenter) fra Kon og 15 elever (8 gutter, 7 jenter) fra Dys. Dysleksi var sakkyndig utredet gjennom skolens hjelpeapparat (PPT/skolelogoped), Inklusjonskriterier for å delta i studien var at elevene har fulgt ordinær undervisning, har norsk som førstespråk, normalt syn, normal hørsel, og ingen kjente nevroutviklingsforstyrrelser ut over dysleksi.

Prosedyrer

Individuell testing på egnet sted ble foretatt av masterstudenter i logopedi under veiledning av prosjektlederne. Testerne var ikke informert på forhånd om hvem som hadde dysleksi. Samskåring

på testene som krever en kvalitativ vurdering ble foretatt av testerne, og prosjektlederne ble konsultert i tvilstilfeller.

The English 2 Dyslexia Test

The English 2 Dyslexia Test (Kaasa, Sanne & Helland, 2004) er basert på språkmodellen til Bloom & Lahey (1978), og har en pedagogisk oppbygning som tar hensyn til at mange elever med dysleksi ofte føler angst ved engelskfaget. Derfor starter testen opp med en oppgave som ikke krever at eleven sier noe. Resultat fra den originale papirbaserte utgaven er tidligere publisert (T. Helland & Kaasa, 2005). Siden den aktuelle versjonen av testen er digital, kan resultatene ikke sammenlignes statistisk, men 2005-versjonen brukes enkelte steder som et referansegrunnlag. Testen inneholder sju deltester fordelt på tre språklige domener. Instruksjon til hver oppgave er gitt både i egen manual og i selve testen.

Domene 1: Setninger

T1: Setningsforståelse. Eleven får høre 15 setninger samtidig som det blir vist en billedserie bestående av seks bilder på skjermen. Programmet leser opp en setning om gangen, og eleven skal klikke på bildet som passer til setningen. Fem setningstyper blir presentert tre ganger hver: fortellende, spørrende, nektende, setninger som har inversjon på norsk, men ikke på engelsk, og passiv. Riktig svar gir 1 poeng, feil svar 0 poeng. Maksimalt skåre = 15 poeng.

T2: Mønstersetninger. Oppgaven innledes med tre eksempeloppgaver. Eleven får se et bilde og høre en setning som passer til bildet. Deretter blir et nytt bilde vist, og eleven skal produsere en setning som er analog til den som ble presentert sammen med det første bildet. Som i T1 består testen av 15 setninger (fortellende, spørrende, nektende, setninger som har inversjon på norsk, men ikke på engelsk, og passiv). Korrekt setning gir 1 poeng, feil i setningen gir 0 poeng. Maksimal skåre = 15 poeng.

Ekstra skåring. Hver setning blir skåret tre ganger etter følgende kriterier: setning med

korrekt fonologi/morfologi 1 poeng, feil 0 poeng. Maks skåre = 15 poeng. På samme måte skåres syntaks (maks skåre = 15 poeng), og semantikk (maks skåre = 15 poeng). En setning med skåre 1 på morfologi (korrekt fonologi/morfologi) kan ha en skåre på 0 på syntaks (eksempel: unnlatt *to do* i spørresetning) og 0 på semantikk (eksempel: feil valg av ord).

Domene 2: Pragmatikk

T3: Samtale. Eleven svarer på dagligdagse spørsmål med lydopptak. Eksempel på tema er «Where do you live?» «What did you do yesterday?» Tiden (målt i sekund) eleven bruker på svaret blir registrert digitalt. Testleder skriver ned det eleven sier etter lydopptaket. Testen blir så skåret som antall ord per minutt der det eleven sier er kommunikativt, men ikke nødvendigvis språklig korrekt.

T4: Bildefortelling. Eleven får se på en billedserie på fire bilder i et halvt minutt og skal deretter fortelle historien på engelsk. Tiden (målt i sekund) eleven bruker på svaret blir registrert digitalt. Testleder skriver ned fortellingen etter lydopptak. Som i T3 blir testen skåret etter antall ord per minutt der formidlingen er kommunikativ.

Domene 3: Skriftlig

I den skriftlige delen går 22 ord igjen i de tre deltestene. I hver av de tre oppgaven blir ordene presentert i hele setninger. Ordene er: *boy, girl, school, child, cat, name, very, should, nose, mouth, much, when, could, just, beautiful, many, then, what, house, little, than, high*.

T5: Orddiktat. En setning på engelsk blir lest opp for eleven. Deretter blir eleven bedt om å skrive et bestemt ord fra teksten. Riktig skrevet = 1 poeng, feil skrevet = 0 poeng. Maksimal skåre = 22 poeng.

Ekstra skåring. Hvert ord ble skåret for riktig antall grafem. Maksimal skåre = 75 poeng

T6: Høytlesing. Eleven leser ti setninger på engelsk som inneholder de definerte 22 ordene. Testleder lytter til lydopptaket, og riktig uttale på

hver av de utvalgte 22 ordene gir 1 poeng, feil i uttalen 0 poeng. Maksimal skåre = 22 poeng.

T7: Oversettelse. Eleven skal oversette til norsk de samme 10 setningene som ble brukt i T6 Lesing. Målordene er de samme utvalgte 22 ordene. Testleder lytter til lydopptaket, og riktig oversettelse gir 1 poeng, feil oversettelsen gir 0 poeng. Maksimal skåre = 22 poeng.

Statistiske analyser

T-test for uavhengige utvalg ble brukt for å sammenligne råskårene til de to gruppene, kontrollgruppen og dysleksigruppen (Kon vs. Dys) på de sju testene. I tillegg ble Cohen's *d* brukt for å undersøke effektstørrelsen med definisjonen liten effekt = 0.2, middels effekt = 0.5, stor effekt = 0.8.

Variansanalyse (General Linear Models, GLM) ble brukt for å analysere resultatene innen hver av de tre domenene (setninger, pragmatikk, skriftlig) med designet a) Gruppe (2: Kon, Dys) x Domene 1 (T1 Setningsforståelse, T2 Mønstersetning); b) Gruppe (2: Kon, Dys) x Domene 2 (T3 Samtale, T4 Bildefortelling); c) Gruppe (2: Kon, Dys) x Domene 3 (T5 Orddiktat, T6 Høytlesing, T7 Oversettelse). Fisher LSD ble brukt som oppfølgingstest. Signifikansnivå var satt til $p < .05$. For å analysere ortografiske ferdigheter ble hvert av de 22 ordene i T5 Orddiktat skåret etter antall grafem i hvert ord. Mann-Whitney U Test ble brukt med designet gruppe (2: Kon, Dys) x antall korrekte grafem per ord.

Reliabilitet og validitet: Split-Half Reliability (T1, T3, T5, T7 vs. T2, T4, T6) viste en reliabilitet på 0.87 og Guttman Split-Half Reliability på 0.85. To deltakere i dysleksigruppen (Dys) gjennomførte ikke T4 Bildefortelling. For å kunne illustrere profilene på de to gruppene på tvers av de tre domenene ble alle råskårene transformert til prosentskårer. For Domene 2 Pragmatikk ble 90 prosentil brukt som mål på høyeste skåre.

Resultater

T-test

Tabell 1 viser råskårene for de to gruppene på hver av de sju deltestene samt resultat av t-test og effektstørrelsen som mål på gruppeforskjeller (Kon vs. Dys).

T-test viste at Dys skåret signifikant lavere enn Kon på T2, T5, T6, T7 ($p < .01$) med stor

effektstørrelse. Forskjellene mellom gruppene på T1, T3 og T4 var ikke signifikante, men en middels stor effektstørrelse indikerer at Kon > Dys. T-test viste også signifikante gruppeforskjeller (Kon > Dys) på T2 morfologi, syntaks og semantikk, og på T5 antall riktige grafem.

TABELL 1 T-test. Kontrollgruppe (Kon) vs. Dysleksi gruppe (Dys), alle testene.

	Kontroll		Dysleksi				
Test (maks poeng)	Gj.snitt	SD	Gj.snitt	SD	t-verdi	p	Cohen's d
D1 Setninger							
T1 (15)	13.21	1.35	12.47	1.35	1.772	0.084	0.55
T2 (15)	8.08	2.98	4.84	3.53	3.265	0.002	0.99
· morfologi	11.88	2.61	7.95	4.18	2.569	0.001	
· syntaks	10.50	2.65	6.53	4.13	2.419	0.000	
· semantikk	11.04	2.87	6.68	3.87	1.827	0.000	
D2 Pragmatikk							
T3 (107)	71.96	21.62	60.95	17.39	1.804	0.079	0.57
T4 (173)	107.58	31.23	88.41	33.23	1.836	0.059	0.59
D3 Skriftlig							
T5 (22)	14.92	5.54	6.89	5.44	4.755	0.000	1.46
· grafem	63.42	8.88	47.05	10.74	-5.470	0.000	
T6 (22)	21.21	1.14	18.89	3.00	3.484	0.001	1.02
T7 (22)	20.58	0.93	16.79	5.19	3.520	0.001	1.02

Merknad. D = Domene. Takeffekt er på oppgavene i D1 og D2 definerte maksimums skårer. På D2 er maksimum skåre definert som høyeste oppnådde skåre i denne studien.

Variansanalyser

Domene 1: Setninger

Variansanalysen viste effekt av 1) Gruppe, $F_{1,41} = 10.37$, $p = .003$. LSD oppfølgingstest viste at effekten skyldes høyere skåre i Kon (10.65) versus Dys (8.66) ($p = .003$); 2) Repeterte målinger, $F_{1,41} = 206.25$, $p < .0001$. LSD oppfølgingstest viste at effekten skyldes signifikant høyere skåre på T1 (12.88) versus T2 (6.65); 3) Interaksjon $F_{1,41} = 7.863$, $p = .007$. LSD oppfølgingstest viste at T2 Dys var signifikant lavere enn alle andre skårer ($p < .001$), at $T1\ Kon = T1\ Dys > T2\ Kon > T2\ Dys$ ($p < .001$).

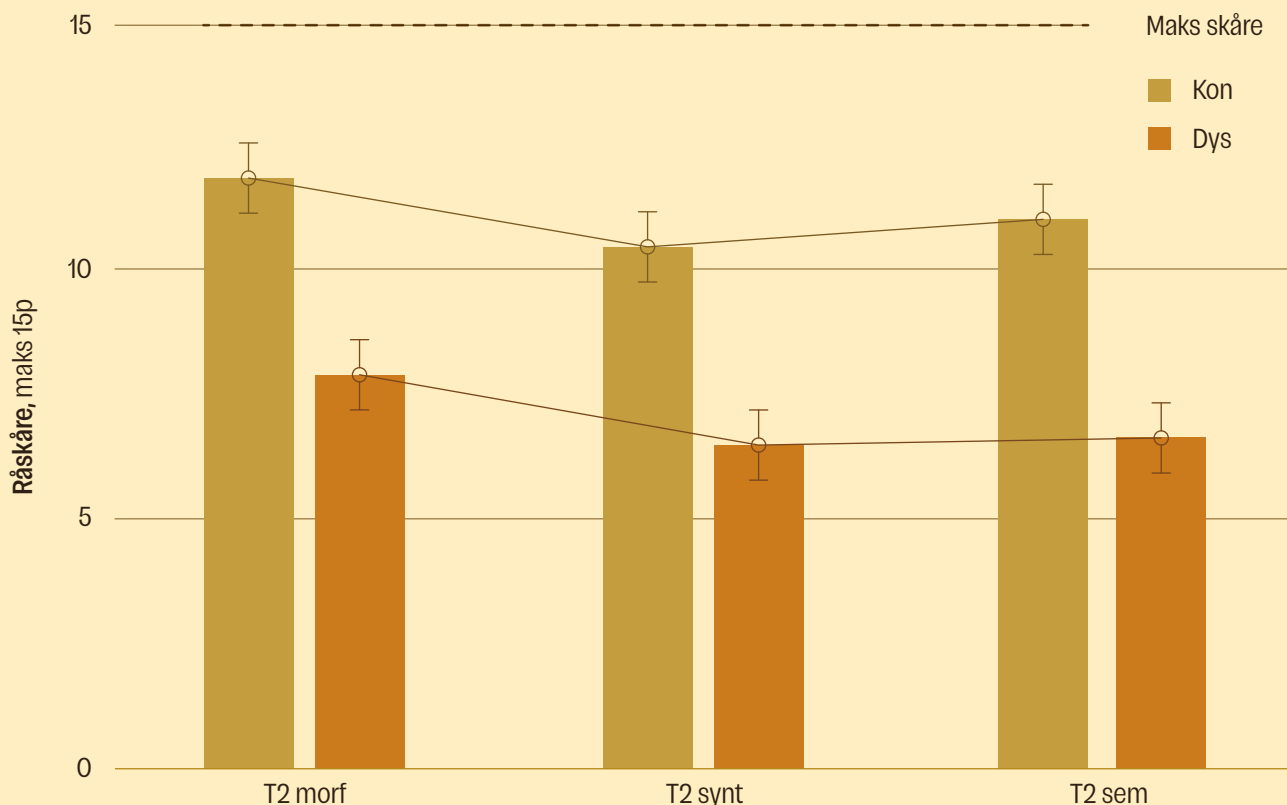
Ekstra: Råskårer for hver av kategoriene morfologi, syntaks og semantikk er vist i Figur 2.

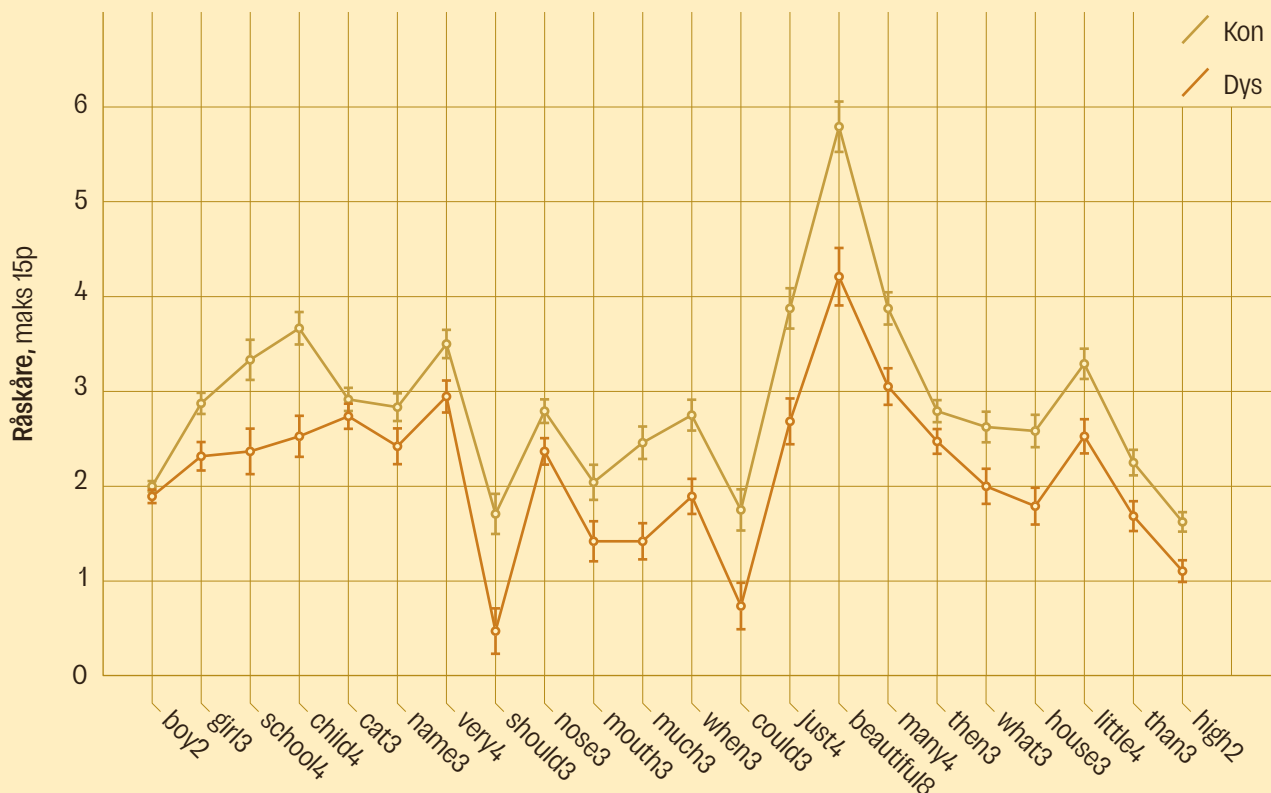
Variansanalysen viste effekt av 1) Gruppe: $F_{1,42} = 17.53$, $p = .001$. LSD oppfølgingstest viste at effekten skyldes høyere skåre i Kon (11.14p) versus Dys (7.05p) ($p = .001$); 2) Repeterte målinger: $F_{2,82} = 11.71$, $p < .0001$. LSD oppfølgingstest viste at effekten skyldes at skårene på morfologi (10.14p) var høyere enn på syntaks (8.74p) og semantikk (9.12p), ($p < .0001$).

Domene 2: Pragmatikk

Variansanalysen viste effekt av 1) Gruppe: $F_{1,39} = 4.438$, $p = .04$. LSD oppfølgingstest viste at effekten skyldes høyere skåre i Kon (89.77) versus Dys (75.15); 2) Repeterte målinger: $F_{1,39} = 35.928$, $p < .0001$. LSD oppfølgingstest viste at effekten at skårene på T3 (67.78) var lavere enn på T4 (99.63) ($p < .0001$).

FIGUR 2 Fra T2 Modellsetninger: morf.= morfologi, synt = syntaks, sem = semantikk.



FIGUR 3 Gjennomsnittsskårer for antall grafem per ord. Merknad: Antall grafem for hvert ord er angitt på slutten av ordene.

Domene 3: Skriftlig

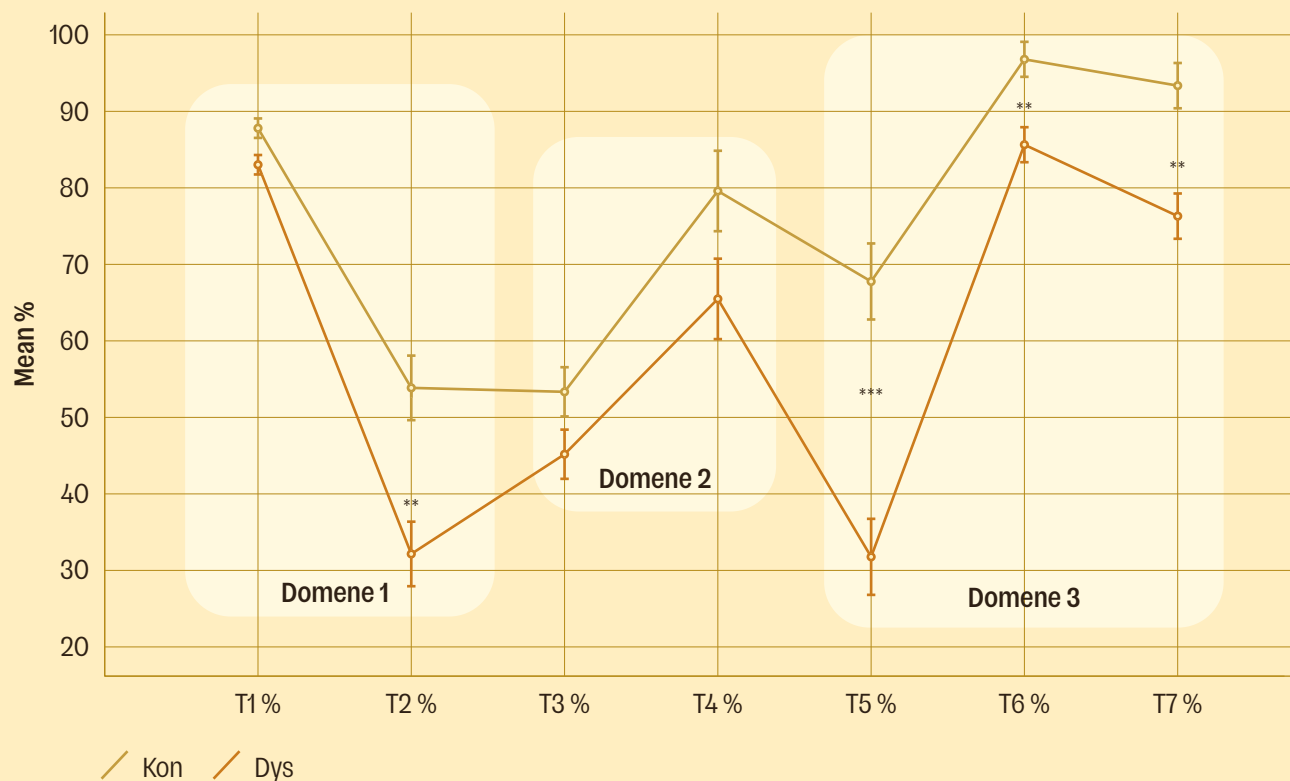
Variansanalysen viste effekt av 1) Gruppe: $F(1,41) = 25.883$, $p < .0000$. LSD oppfølgingstest viste at effekten skyldes høyere skårer i Kon (18.90) versus Dys (14.19) ($p < .0001$); 2) Repeterte målinger viste ingen forskjell på skårene i T6 (20.19) og T7 (18.91), men at T6 og T7 var signifikant høyere enn T5 (11.37) ($p < .0001$); 3) Interaksjon innen Kon viste ingen forskjell på T6 og T7, men at begge skårene var signifikant høyere enn T5 ($p < .000$); interaksjon innen Dys viste at T6 var høyere enn T7 ($p = .04$) og T5 ($p < .0001$). Interaksjon mellom gruppene viste at skårene på Dys T5 var signifikant lavere enn alle Domene 3-skårene ($p < .0001$) og at Dys 7 var signifikant lavere enn alle Domene 3-skåre unntatt Kon T5.

Ekstra: T5 Ortografi. Figur 3 viser gjennomsnittsskårer for antall grafem per ord for hver av de to gruppe Kon og Dys. Mann-Witney U Test viste forskjell mellom gruppene på 18 av de 22 ordene ($p < .05$). De fire ordene boy, cat, name og then viste ingen forskjell.

Oppsummering

Hovedtendensene i hver av de tre domeneanalyse D1 Setninger, D2 Pragmatikk og D3 Skriftlig var at Kon skåret høyere en Dys. Når det gjaldt delprøvene var forskjeller mellom Kon og Dys små på T1 Setningsforståelse, T3 Samtale og T4 Bildefortelling, men forskjellene var betydelige på T2 Mønsteretninger, T5 Diktat, T6 Høytlesing og T7 Oversettelse. Det vil si at analysene innen hver av

FIGUR 4 Skåringsprofilene til Kon og Dys.



Merknad: Forskjeller på t-test er markert: **: $p < .01$; ***: $p < .001$. Variansanalysene viste signifikante forskjeller på gruppene inn hvert av de tre domenene: Kon > Dys, $p < .05$.

de tre domenene viste markante diskrepanser, først og fremst på T2 mønstersetninger og T5 Diktat. Figur 4 viser råskårer transformert til prosentskårer og illustrere profilene til Kon og Dys innen og på tvers av de tre domenene.

Diskusjon

I dette prosjektet ønsket vi å utforske muntlige og skriftlige engelskferdigheter hos en gruppe sjetteklassinger med dysleksi sammenlignet med en kontrollgruppe. Hovedfunnet var at der det settes krav til grunnleggende muntlige og skriftlige ferdigheter gjorde dysleksigruppen det dårligere enn kontrollgruppen, mens ved mindre krevende oppgaver var forskjellen mellom gruppene små. Tre språklige domener ble undersøkt:

setningsforståelse og setningsproduksjon, pragmatikk og skriftspråklig kompetanse.

Gruppenes skårer viste to tilnærmet parallelle profiler. Noe overraskende var kontrastene innen hver av de tre Domenene, dvs. at innen Domene 1 Setninger var T2 Modellsetninger signifikant svakere enn T1 Setningsforståelse, at innen Domene 2 Pragmatikk var skårene på T3 Samtale signifikant svakere enn på T4 Bildefortelling, og at Innen Domene 3 Skriftlig var skårene på T5 Orddiktat svakere enn på T6 Høytlesing og T7 Oversettelse.

Samlet sett var resultatet i dysleksigruppen dårligere enn kontrollgruppen. Dette er nærmere beskrevet under.

Domene 1

T1 og T2. Setninger (forståelse og produksjon)

På T1 Setningsforståelse, var det ingen forskjell på gruppene. Dette er en betydelig endring siden utprøvingen i 2005 da dysleksigruppen viste signifikant dårligere forståelse sammenlignet med kontrollgruppen. Det er nærliggende å forklare denne endringen med påvirkning fra implisitt læring fra sosiale medier og gaming.

T2 Modellsetninger er en oppgave som setter store krav til arbeidsminnet. Meningen og strukturen i den oppleste mønstersetningen skal huskes, og det blir satt krav til morfologi (inkludert fonologi), syntaks og semantikk for at den produserte setningen skal bli analog til den oppgitte mønstersetningen. Skårene der hver enkelt av disse områdene ble identifiserte, viste betydelig diskrepans fra de tilsvarende oppgavene på forståelse. Begge gruppene hadde vansker med denne oppgaven, men med signifikant lavere skåre i dysleksigruppen. Dette indikerer at implisitt læring ikke så lett påvirker den typiske kognitive dysleksiprofilen, jf. Everatt mfl., (2000) sine fem faktorer fonologisk prosessering, auditivt system, visuelt system, prosesseringshastighet og semantisk leksikon.

Domene 2

T3 og T4. Pragmatikk

Kravet til oppgavene i Domene 2 er at kommunikasjonen skal gi mening, men ikke nødvendigvis være helt korrekt rent språklig. T-test viste ikke signifikante forskjeller mellom gruppene på noen av de to deltestene, selv om tendensen var høyre skåre i kontrollgruppen, noe som også ga utslag på effektmål og i variansanalysen. Kontrollgruppen produserte flere ord per minutt enn dysleksigruppen, og samlet ble det produsert flere ord per minutt på billedfortelling enn i samtaleoppgaven.

Samtale setter krav til forståelse av det samtalepartnern ser, og at responsen gir mening og er i overensstemmelse med den aktuelle dialogen. I en fortelling står den som forteller friere til å bruke velkjente ord og formuleringer. Det er rimelig å hevde at samtaleformen er mer krevende enn fortellerformen, men samlet sett var gruppeforskjellene innen pragmatikk ikke store. Dette er

en endring i forhold til resultatene fra 2005, der dysleksigruppen gjorde det signifikant dårligere enn kontrollgruppen.

Domene 3: Skriftlig

T5, T6, T7 Lesing og skriving

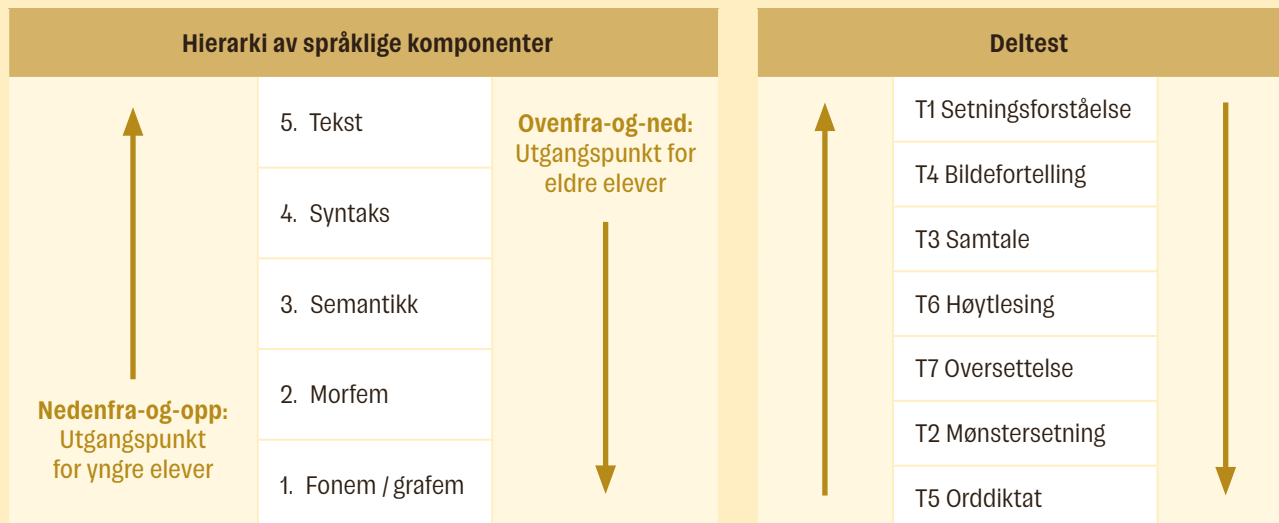
Ifølge Frith (2010) krever effektiv lesing og skriving en simultan kombinasjon av ordets lyd, utseende og mening. I testen ble det brukt høyfrekvente ord som elevene har sett, hørt og brukt mange ganger i løpet av skoletida. Selv om dysleksigruppen skåret signifikant dårligere enn kontrollgruppen, tyder skåren på oversettelsen på relativt god forståelse, og høytlesningsoppgaven viste at lydmønsteret, fonologien, ble behersket til en viss grad. På denne bakgrunnen er de store problemene med diktaten, altså den visuelle gjenkallingen av kjente ord, svært påtakelig, og med liten endring fra sammenlignbar studie i 2005 (T. Helland & Kaasa, 2005).

Forståelse for vanskene må søkes på det kognitive nivået, på områder som definisjonen av dyslexi peker på som typiske: vansker med fonologisk prosessering (jf. ulikt lydmønster på norsk og engelsk) og med nedsatt kapasitet i arbeidsminnet, som kan være av både visuell og auditiv art. Dette er faktorer som bør komme fram i en sakkyndig utredning på elevens førstespråk, og som kan bidra både til forståelse av vansken og forslag til tiltak når det gjelder engelskfaget.

Samlet sett viste analysene at dysleksigruppen gjorde det dårligere enn kontrollgruppen, men ikke på alle oppgavene. Vi ser en endring fra T. Helland & Kaasa (2005), der dysleksigruppen skåret signifikant dårligere enn kontrollgruppen på alle de sju deltestene. Resultatene på T1 Setningsforståelse og på Domene 2 Pragmatikk kan trolig forklares både med at oppgavetypene er mye brukt i skolen og med den økende påvirkningen gjennom sosiale medier og gaming, altså implisitt læring.

På oppgavene som setter krav til den nederste delen av det språklige hierarkiet (jf. Figur 1) gjorde dysleksigruppen det signifikant dårligere enn kontrollgruppen. Skårene her viste ingen endring fra dysleksigruppen i 2005. Dette er områder som forskning har vist er vanskelige for elever med

FIGUR 5 Deltestene gradert hierarkisk.



dysleksi: språkets form og innhold (Cislaru, Feltgen, Khoury, Delorme, & Bucci, 2024; Fazio mfl., 2021b; T. Helland, 2019; Snowling & Hulme, 2020). Ifølge Chomsky (1968) er dette områder som er lite påvirkelige av implisitt læring, men som fordrer variasjoner av eksplisitte innlæringsmetoder. Overført til engelsktesten kan vanskegraden settes inn i et hierarki fra 1 til 5 som vist til venstre i Figur 5.

Erfarne engelsklærere formidler at lek med språket, ord og uttrykk er typisk for engelskundervisningen i 1. klasse, mens kravene til formelle ferdigheter i lesing og skriving kommer i 2. klasse (W.A. Helland mfl., 2023).

Studier viser at eleven trenger å lære grammatikk med det formålet både å øke bevissthet om eget språk og å være et redskap for å lære andre språk (Bonnet, 2004; Hellekjær, 2008). Det optimale tidspunktet for denne typen trening er i første del av grunnskolen, eller i Piagets terminologi i den konkret-operasjonelle perioden (Piaget, 1926). Figur 5 illustrere at ulike innfallsvinkler kan integreres, men at alder og funksjonsnivå er viktig å ta hensyn til.

Relevans for praksis

Nasjonale prøver i engelsk for 5. klasse inneholder i hovedsak to oppgavetyper: lytteforståelse og leseforståelse. I tillegg er det noen utfyllingsoppgaver, der oppgitte funksjonsord (f.eks. pronomen, preposisjoner) skal fylles inn i en tekst (Utdanningsdirektoratet, 2022). De spesielle vanskeområdene til elever med dysleksi blir i liten grad berørt av disse prøvene, da de ikke blir prøvd i verbal eller skriftlig produksjon. I 2023 var cirka 25 prosent av deltakerne på nivå 1. 7 prosent deltok ikke enten fordi de var fritatt eller fraværende.

Både en inngående analyse av hvordan elevene på nivå 1 presterer, og hva som er kriterier for fritak etterlyses. Det er sannsynlig at det er mange elever med dysleksi innen denne gruppen.

Resultatene fra vår studie viser at elever med dysleksi kan lære engelsk, men undervisningen må tilrettelegges på individuell basis og evalueres underveis. Siden mange elever med dysleksi har vanskeligheter med å slutte seg til språklige mønstre på egen hånd, er det viktig å få disse fram på en eksplisitt måte og å gi mulighet for overlæring. Ifølge Schneider & Crombie (2003) bør man

ta utgangspunkt i enkle strukturer, være nøye med logisk oppbygning av undervisningen, og anvende multisensoriske metoder ved å la elevene bruke syn, hørsel og taktile sanser.

Digitale program som er godt designet for overlæring av språklige mønstre kan virke motiverende på elever som strever med engelsk (Aas, 2021). I dette ligger også en utfordring til å dra nytte av hva en vet om effekt av gaming på ferdigheter i engelsk (Jensen, 2017; Sundqvist & Sylvén, 2014; Sylvén & Sundqvist, 2012). Overført til resultater fra den aktuelle testingen kan vanskegraden settes inn i et hierarki som vist til høyre i Figur 5. Sterke funksjoner må brukes til å styrke svake funksjoner, i tråd med Vygotskys teorier om den nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1962). Med andre ord kan oppgaver øverst i hierarkiet brukes systematisk til å øve opp ferdigheter nederst i hierarkiet.

Begrensninger ved studien og videre forskning

Denne studien er en tverrsnittsstudie og sier ingenting om hvordan ferdighetene i engelsk for elever med dysleksi utvikler seg. Longitudinelle studier og/eller tverrsnittsstudier på forskjellige klassetrinn er nødvendig for at vi skal få mer kunnskap om engelskundervisningen for elever med dysleksi i norsk skole.

Resultatene i denne studien viser variasjoner innen ferdigheter i engelsk for denne elevgruppen i 6. klasse. Med et større utvalg kunne disse variasjonene vært belyst på flere måter. Først og fremst gjelder det den godt dokumenterte komorbiditeten mellom Developmental Language Disorder (DLD) og dysleksi (Snowling, Hayiou-Thomas, Nash, & Hulme, 2020).

Vi har pekt på diskusjoner om alder og engelsk som første fremmedspråk i skolen. Når barn er i den alfabetiske fasen, er de modne for formell lese- og skriveopplæring (Frith, 1986). En regner med at denne fasen strekker seg fra 1. til 3. klasse. Samtidig skal barna lære engelsk. Diskusjonen om i hvilken grad dette er en pedagogisk riktig vurdering, bør være et tema for videre forskning, ikke minst av hensyn til de elevene som allerede i utgangspunktet strever med å lære seg å lese og skrive.

Det vises ofte til at vi har gode digitale program for elever med dysleksi, både i form av læremidler og hjelpemidler. Dette gjelder også for engelskfaget. Nasjonale prøver viser at gutter gjør det bedre i engelsk enn jenter, noe som ofte blir begrunnet med at det er flere gutter enn jenter som gamer. Mange av deltakerne i vår studie svarte «ja» på spørsmål om de gamet, men det ble ikke innhentet mer informasjon. Tidsbruk, type spill og kjønnsforskjeller når det gjelder denne aktiviteten vil kunne gi kunnskap om hvordan gaming påvirker engelskferdighetene hos elever med dysleksi.

Imidlertid indikerer aktuell forskning at selv etter å ha kontrollert for sosial bakgrunn, er høy bruk av skjermtid i tidlig barndom longitudinelt forbundet med dårligere utviklingsresultater når det gjelder språk, læring og sosiale ferdigheter (Gath mfl., 2025). Det nye er at kunstig intelligens (KI) gjør sitt inntog i skolen. Det er klart at KI kan overta enhver kommunikasjon på engelsk, noe som kan være spesielt fristende for elever med dysleksi som kan ha angst, spesielt for dette faget. Her er det behov for kunnskap om i hvilken grad KI kan være ikke bare et hjelpemiddel og et læremiddel, men også som noe som kan hindre læring.

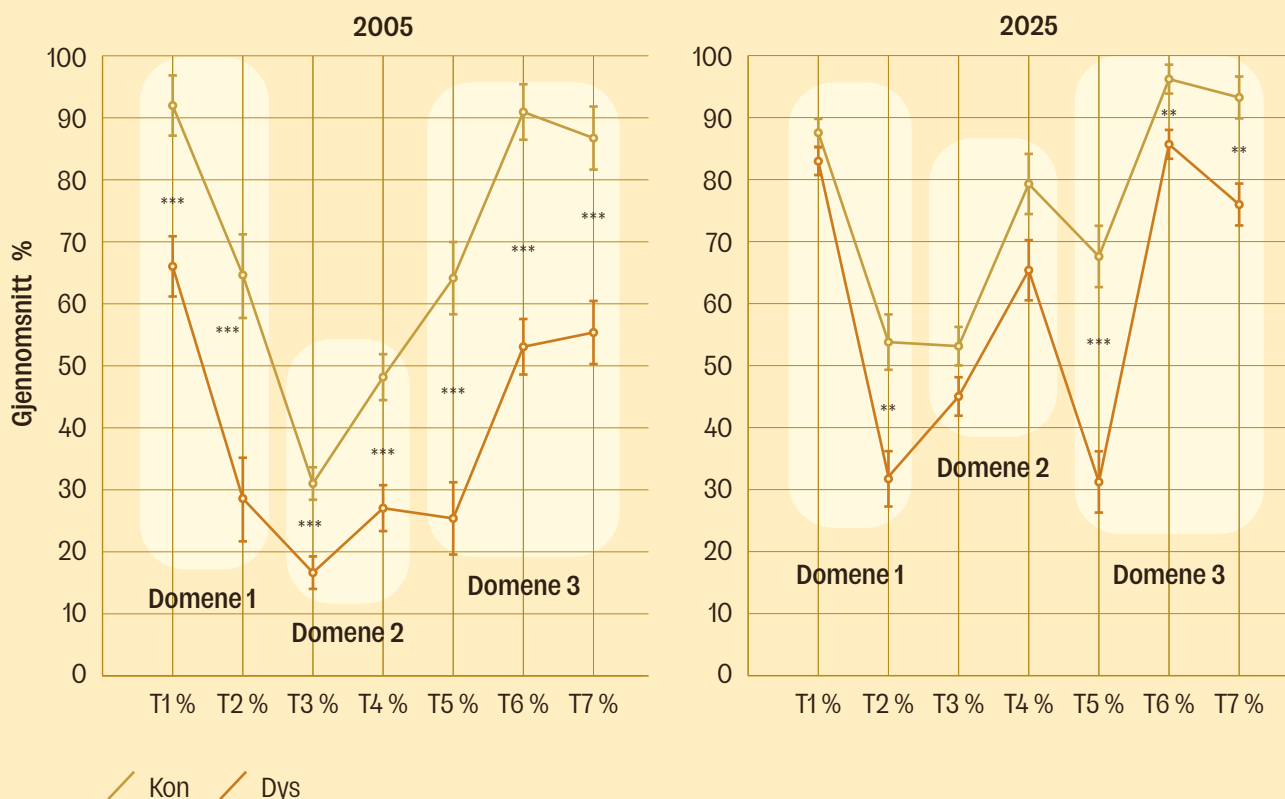
Avsluttende bemerkninger

Siden engelskspråklig påvirkning fra media har økt spesielt etter og under pandemien, forventet vi å se endringer fra studien publisert i 2005 (T. Helland & Kaasa, 2005), der dysleksigruppen skåret signifikant dårligere enn kontrollgruppen på alle de sju deltestene.

Figur 6 illustrerer resultatene i de to studiene. Endringene fra 2005 til 2025 er slående i noen av deltestene, men dette gjelder ikke T2 Modellsetninger og T5 Orddiktat.

Ifølge Læreplan i engelsk er «engelsk et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling», og det skal «gi elevene et grunnlag for å kommunisere med andre lokalt og globalt» (s. 13). Grunnleggende ferdigheter er muntlige ferdigheter, og å kunne lese og skrive på engelsk. Denne studien setter søkelys på disse ferdighetene hos elever i 6. klasse med dysleksi. Ferdighetene deres er satt inn i et hierarki av

FIGUR 6 Skåringsprofilene til utvalget i Helland & Kaasa (2005) og det aktuelle utvalget. **: $p > .01$; ***: $p < .001$



språklige komponenter fra de nederste byggesteinene fonologi og morfologi, til ord og meningsfylte setninger.

Figur 6 viser hvordan de ulike deloppgavene slo ut i forhold til dette hierarkiet i testen som ble brukt. Ikke uventet var det de grunnleggende byggesteinene som var spesielt vanskelige, – de som ble prøvd ut med T2 Mønstersetninger og T5 Ord-diktat. Dette indikerer at Bottom-up må styrkes, noe som rent pedagogisk er mer krevende enn Top-down, men kan motiveres ved bruk av varierte metoder i tråd med forslagene til Schneider & Crombie (2003).

En kartlegging på linje med den som er foretatt her, er nyttig som oppfølging av nasjonale prøver

på 5. trinn for alle som skårer på nivå 1 og svakt nivå 2. I den videre oppfølgingen må det legges til rette for god undervisning. Forskning viser at personer med dysleksi kan ha dårligere tilgang til implisitte læringsmekanismer enn personer uten dysleksi (Howard Jr, Howard, Japikse, & Eden, 2006). Dette indikerer at en er avhengig av eksplisitte metoder og grundige forklaringer i undervisningen av fremmedspråk for en elev med dysleksi. Forskning på ett av de fire sentrale fagene i norsk skole, engelsk, er vurdert som mangelfull. I denne studien peker vi på dette faget som spesielt vanskelig, men viktig, for elever med dysleksi og på hva vi trenger mer kunnskap om. —

Referanser

- Abildgaard, E. & Helland, T.** (2011). Sammenligning av engelskkunnskaper hos to grupper 6.–7.-klassinger undervist etter henholdsvis L97 og K06. *Acta Didactica Norge*, 5(1), s. 1–23.
- Alabau, I.** (2004). *The assessment of pupil's skills in English in eight European countries 2002: A European Project*. The European network of policy makers for the evaluation of educational systems (Bonnet, G. (red.))
- Adlof, S.M. & Hogan, T.P.** (2018). Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(4), s. 762–773. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049
- Alloway, P.T. & Gathercole, S.E.** (2006). *Working Memory and Neurodevelopmental Disorders*. Hove and New York: Psychology Press.
- Baddeley, A.D.** (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), s. 189–208. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
- BDA** (2007). British Dyslexia Association: Definition of Dyslexia, online <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/faqs.html>.
- Bjørke, C. & Myklevold, G.-A.** (2017). 20 år med engelskundervisning på 1. trinn: Har vi grunn til å feire? *Bedre skole*, nr. 4.
- Bloom, L. & Lahey, M.** (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Brevik, L., Garvoll, K. & Ahmadian, S.** (2020). English use outside of school – Gamers, surfers and social media users. I: L. M. Brevik & U. Rindal, *Teaching English in Norwegian classrooms. From research to practice*, (s. 190–216).
- Cadierno, T., Hansen, M., Lauridsen, J.T., Eskildsen, S.W., Fenyvesi, K., Jensen, S.H. & aus der Wieschen, M.V.** (2020). Does younger mean better? Age of onset, learning rate and shortterm L2 proficiency in young Danish learners of English. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* (17), s. 57–86.
- Cappelli, D.** (2021). Dyslexia in L2 learning: Comparison between languages and linguistic anxiety. *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali*, 7, s. 265–288.
- Chalmers, J., Eisenclas, S.A., Munro, A. & Schalley, A.C.** (2021). Sixty years of second language aptitude research: A systematic quantitative literature review. *Language and Linguistics Compass*, 15(11), e12440.
- Chomsky, N.** (1968). *Language and the Mind*. *Psychology Today*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Cislaru, G., Feltgen, Q., Khoury, E., Delorme, R. & Bucci, M.-P.** (2024). Language Processing Units Are Not Equivalent to Sentences: Evidence from Writing Tasks in Typical and Dyslexic Children. *Languages*, 9(5). <https://www.mdpi.com/2226-471X/9/5/155>
- Dansk Evalueringsinstitut** (2022). *Kvalitet i tidlig engelsk-undervisning Pejlemærker for veltilrettelagt engelskundervisning for folkeskolens yngste elever*. <https://www.linkedin.com/company/danmarks-evalueringsinstitut--eva>
- Dewey, G.** (1971). *English spelling: Roadblock to reading*. New York: Teachers College Press.
- Everatt, J., Smythe, I., Adams, E. & Ocampo, D.** (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6(1), s. 42–56.
- Fazio, D., Ferrari, L., Testa, S., Tamburrelli, F., Marra, E., Biancardi, M., ... Marzocchi, G. M.** (2021). Second-language learning difficulties in Italian children with reading difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), s. 63–77. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12348>
- Frith, U.** (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36(1), s. 67–81.
- Frith, U.** (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5(4), s. 192–214.
- Frith, U.** (2010). Foreword. I: N. Brunswick, S. McDougall & M. Davies (Red.), *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. Hove: Psychology Press.
- Gath, M., Horwood, L.J., Gillon, G., McNeill, B. & Woodward, L.J.** (2025). Longitudinal associations between screen time and children's language, early educational skills, and peer social functioning. *Developmental Psychology*. doi: 10.1037/dev0001907
- Geva, E., Yaghoub Zadeh, Z. & Schuster, B.** (2000). Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of dyslexia*, 50, s. 123–154.
- Helland, T.** (2019). *Språk og dysleksi*, 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Helland, T.** (2019). *Dysleksi og flerspråklighet*. I: T. Helland, *Språk og dysleksi*, 2. utgave (kapittel 6). Bergen: Fagbokforlaget
- Helland, T. & Kaasa, R.** (2005). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, 11(1), s. 41–60. doi: 10.1002/dys.286
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S. H. & Heimann, M.** (2011). Effects of Bottom-Up and Top-Down Intervention Principles in Emergent Literacy in Children at Risk of Developmental Dyslexia: A Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), s. 105–122. <http://www.quasar.ualberta.ca/ddc/old/incl/inbib.html>
- Helland, W. A., Gaasemyr, L.M., Tuft, S. & Helland, T.** (2023). Engelskundervisning på 1. trinn for elever med svake språkferdigheter. *Spesialpedagogikk*, 88(02) s. 44–56.
- Hellekjær, G.O.** (2008). A Case for Improved Reading Instruction for Academic English Reading Proficiency. *Acta Didactica Norge*, 2(1) Art. 3.

- Howard, Jr, J.H., Howard, D.V., Japikse, K.C. & Eden, G F.** (2006). Dyslexics are impaired on implicit higher-order sequence learning, but not on implicit spatial context learning. *Neuropsychologia*, 44(7), s. 1131–1144.
- Jensen, S.H.** (2017). Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *Calico Journal*, 34(1), s. 1–19.
- Kaya, G. & Sagnak, H.C.** (2022). Gamification in English as second language learning in secondary education aged between 11–18: A systematic review between 2013–2020. *International Journal of Game-Based Learning* 12(1), s. 1–14.
- Kormos, J.** (2023). Specific Learning Differences and Language Learning. I: *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (s. 1–6).
- KUF** (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. <http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/L97-og-R94/>
- Kaasa, R., Sanne, S. & Helland, T.** (2004). The English 2 Dyslexia Test. Bergen, Norway: www.vesttest.no
- Medietilsynet** (2022). *Barn og medier 2022 – en undersøkelse om 9–18-åringers medievaner*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/231002_barn-og-medier_2022.pdf
- Morton, J. & Frith, U.** (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. I: D.C.D.J. Cohen (Red.), *Developmental psychopathology, 1: Theory and methods*. (s. 357–390). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Nosirova, D.** (2023). Learning English as a second language: Challenges and strategies. *Modern Science and Research*, 2(9), s. 165–170.
- Pérez-Litago, U., Rojas-Guerra, J., Martínez-García, C., & Suárez-Coalla, P.** (2025). Language skills of adults with dyslexia in English as a foreign language: proposal of a language spontaneity deficit hypothesis. *Annals of dyslexia*. doi: 10.1007/s11881-025-00326-1
- Piaget, J.** (1926). *The language and thought of the child*. New York: Hartcourt, Brace.
- Schneider, E. & Crombie, M.** (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. Madras: David Fulton Publishers.
- Sehlström, P., Waldmann, C., Steinvall, A. & Levlin, M.** (2022). Swedish (L1) and English (L2) Argumentative Writing of Upper Secondary Students with Reading Difficulties. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, s.1–22. doi: 10.21248/l1esl.2022.22.1.405
- Seymour, P.H.K., Aro, M. & Erskine, J.M.** (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of psychology*, 94, s. 143–174. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1348/000712603321661859?download=true>
- Snowling, M., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M., & Hulme, C.** (2020). Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), s. 672–680. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7317952/pdf/JCPP-61-672.pdf>
- Snowling, M. & Hulme, C.** (2020). Annual Research Review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 62(5) s. 635–653. doi: 10.1111/jcpp.13324
- Sparks, L.R., Dale, S.P. & Patton, M.J.** (2023). Individual differences in L1 attainment and language aptitude predict L2 achievement in instructed language learners. *The Modern Language Journal*, 107(2). doi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12841>
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K.** (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), s. 3–20.
- Sylvén, L.K. & Sundqvist, P.** (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), s. 302–321.
- Utdanningsdirektoratet** (2020). URL: Grunnleggende ferdigheter - Engelsk (ENG0104) (ENG01-04) | udir.no
- Utdanningsdirektoratet** (2021). Kunnskapsgrunnlag i engelsk | udir.no
- Utdanningsdirektoratet** (2022). URL: Analyse av nasjonale prøver for 5. trinn 2022 | udir.no
- Utdannings- og forskningsdepartementet** (2006). Kunnskapsløftet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- van Setten, E., Tops, W., Hakvoort, B., Leij, A.V.D., Maurits, N.M. & Maassen, B.** (2017). L1 and L2 reading skills in Dutch adolescents with a familial risk of dyslexia. *PeerJ Publishing*, 5, Article 3895. <https://doi.org/10.7717/peerj.3895>
- Vulchanova, M., Aurstad, L.M.G., Kvitnes, I.E.N. & Eshuis, H.** (2015). As naturalistic as it gets: subtitles in the English classroom in Norway. *Frontiers in psychology*, 5(1510). doi: 10.3389/fpsyg.2014.01510
- Vygotsky, L.S.** (1962). *Thought and language*. MIT press. Cambridge, Mass.
- Aas, Å.M.** (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

Den utfordrende, men nødvendige vurderingen av lesing de første årene på skolen

Sammendrag

Lese- og skrivevansker er en hyppig årsak til individuell tilrettelegging¹ i skolen, ofte som følge av manglende tidlig innsats. Selv om det finnes verktøy for å støtte læreres identifikasjon av elever med lesevansker, er bruken om-diskutert. Studien sammenligner 31 læreres vurdering av elevers leseprestasjoner med resultater fra UDIRs kartleggingsprøver. Lærerne identifiserte 37 % av elevene som ble fanget opp av prøvene når de rapporterte med sikkerhet, og 63 % når også elever de var usikre på ble tatt med. Samsvaret mellom vurdering og prøveresultat varierte betydelig mellom klasserom (0–100 %). Funnene indikerer at lærerbasert vurdering ikke alltid er tilstrekkelig, og at kartleggingsprøver kan være en viktig beslutningsstøtte i tidlig leseopplæring.

Summary

Reading and writing difficulties are among the most common reasons for referral to special education in Norwegian schools, with the proportion of affected students increasing over time. This is largely due to lack of early, effective interventions, allowing difficulties to compound. Although tools exist to help teachers identify and support students with reading challenges, their use remains contested. This study compared 31 teachers' identification of struggling readers with results from the Norwegian Directorate for Education and Training's (UDIR) reading assessments. Teachers identified 37 % of students flagged by the assessments when reporting with certainty, and 63 % when including students, they were uncertain about. Agreement between teacher judgment and test outcomes varied widely across classrooms (0–100 %). As the first Norwegian study of its kind, these findings indicate that teacher judgment alone can be insufficient. They underscore the importance of standardized assessments as decision-support tools in early reading instruction.

Nøkkelord

- VURDERING AV LESING
- BEGYNNEROPPLÆRING
- KARTLEGGINGSPRØVER
- LÆRERES VURDERING

BENTE RIGMOR WALGERMO, førsteamanuensis Nasjonalt lesesenter, Universitetet i Stavanger

PER HENNING UPPSTAD, professor ved Nasjonalt lesesenter Universitetet i Stavanger

KJERSTI LUNDETRÆ, professor ved Nasjonalt lesesenter Universitetet i Stavanger

Lærere er avgjørende for tidlig identifisering av elevers lesevansker fordi de gjennom daglige observasjoner samler verdifull informasjon om elevenes ferdigheter og utvikling (Bailey & Drummond 2006; Compton mfl. 2010). Læreren observerer elevene i et vidt spekter av situasjoner og får informasjon fra mange kilder: eleven, foreldre, andre lærere og ansatte ved skolen. I tillegg får lærere informasjon om elevers ferdighetsnivå i lesing fra standardiserte tester. Studier av finske lærere viser at læreres vurdering av elevers leseferdigheter i stor grad sammenfaller med resultater fra leseprøver, med en korrelasjon mellom 0,4 og 0,7 (Virinkoski mfl., 2018).

En grunnleggende utfordring i begynneropplæringen i lesing og skriving er imidlertid tilgang på og iverksetting av effektive tiltak for elever som ikke klarer å følge progresjonen i undervisningen i klasserommet. Selv om læreplanen (LK20) understreker at lærerne skal følge elevenes utvikling tett og gi dem «støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), vil det være noen elever som strever med å lære det som er forventet. Utover spørsmål om modning og skoleklarhet, viser internasjonale studier at elever som har utfordringer i lesing det

første året på skolen har mer enn 90 % risiko for å streve med lesing opp gjennom skoleårene (Chard & Kameenui, 2000).

Norske skoler har siden 2018 vært forpliktet til å tilby egnet intensiv opplæring i lesing til elever på 1. til 4. trinn som står i fare for ikke å ha forventet progresjon i lesing (Opplæringslova § 11-3). Bakgrunnen for denne innskjerpingen er den sentrale rollen ferdigheter i lesing, skriving og regning har i den fremtidige læringen og mestringen til eleven. Innskjerpingen bygger også på den faktiske forekomsten av lese- og skrivevansker, der lese- og skrivevansker i lang tid har vært den hyppigste årsaken til spesialundervisning i Norge (Grøgaard mfl., 2004). Vi trenger derfor å vite mer om hvordan læreres beslutning om å sette inn relevante tiltak kan støttes.

Den utfordrende, tidlige identifiseringen

Barn begynner på skolen med ulik grad av kunnskaper og ferdigheter som er viktige for å lære seg å lese (McTigue mfl., 2021; Lerkkanen mfl., 2004). Disse forskjellene gjør at elever vil trenge ulik grad av trening og undervisning for å lære seg å lese. De store variasjonene i skolestarternes leseferdigheter vil ha særlig stor innvirkning på kartleggingsresultatene som gjøres tidlig det første skoleåret, før alle elever har fått rik anledning til å bryne seg på bokstavene og trene på å lese enkle tekster. Å forutse hvilke elever som senere vil streve med lesing og skriving allerede tidlig i første klasse, er krevende og blir ofte beskrevet som å prøve å treffe et mål i bevegelse. Studier fra norske og finske kontekster har vist at det ved skolestart er utfordrende å identifisere mer enn rundt 50 % av elevene som blir identifisert som de 20 % svakeste i slutten av første klasse (Solheim mfl., 2018; Solheim mfl., 2021).

I en amerikansk studie undersøkte Begeny mfl. (2011), sammenhenger mellom læreres vurdering av leseferdigheter og elevers faktiske resultater på ulike vurderinger av lesing på 1.–5. trinn. Studien baserte seg på elevers resultater på fem hyppig brukte leseprøver. Et oppsiktsvekkende funn var at det var vanskelig for lærerne å grovt klassifisere elevenes prestasjoner i nivå, slik som 'lavt presterende', 'middels presterende' eller 'høyt

presterende' på de aller fleste prøvene. Lærerne i denne studien hadde lettere for å klassifisere de høyt presterende lesernes prestasjoner korrekt enn prestasjonene til middels- eller lavt presterende elever. Som del av dette bildet viser Begeny mfl. (2011) at lærere også gjør en del mindre hensiktsmessige vurderinger når de observerer elevers høytlesning, noe som kan ha konsekvenser både for hvor lærerne legger nivået på undervisningen og hvilke forventninger de har til elevene.

Elevers høytlesning i begynneropplæringen gir et grunnlag både for vurdering og tilrettelegging av god leseopplæring (Grønli mfl., 2025; 2024; Kame'enui & Simmons, 2001). Begeny mfl. (2011) spekulerer i om årsaken til læreres upresise vurderinger av elevers høytlesning kan skyldes manglende vekt på dette i lærerutdanningen. Vurderingene vil samtidig være påvirket av når de blir gjort. Det at elevene har mottatt formell opplæring, gir dem mer like muligheter til å lære å lese sammenlignet med den varierte stimuleringen de har fått hjemme eller i barnehagen.

Gjennom skolens opplegg legger læreren til rette for en strukturert progresjon i leselæring, med klare forventninger om læringsutbytte. Læreren har også ansvaret for å bestemme progresjonen, ettersom læringsmålene i norsk skole først blir konkret spesifisert etter andre klasse.

Oppfølgingsgrensene i kartleggingsprøvene er imidlertid satt på bakgrunn av utprøving på et bestemt tidspunkt (rundt påske i første klasse), og gjennomføres på samme tid hvert år. Kartleggingsprøvene kan derfor også ses på som en 'skjult læreplan', altså en forventning til hva progresjonen skal være, men uten at denne er fastsatt i læreplanen.

Walgermo mfl. (2018) foreslår i tråd med dette at tidspunktet for gjennomføring av prøvene burde være basert på faktisk progresjon, og ikke på et bestemt tidspunkt felles for alle. Eksempelvis oppstår det et problem dersom kartleggingsprøven gjennomføres før elevene har fått introdusert alle bokstavene. En mer generell innsikt er at identifisering av vansker med lesing gjøres best når eleven har fått rike muligheter til å lære seg å lese, og at det er faktisk lesing og ikke delferdigheter som best predikerer lesing (Walgermo mfl., 2018).

Læreres vurdering sett i sammenheng med leseprøvers resultat

Internasjonale studier viser at lærers vurdering, kombinert med resultater fra screeningprøver kan øke nøyaktigheten i identifiseringen av elever som er i risiko for å utvikle vansker med lesing og skrive (Virinkoski mfl., 2018; Compton mfl., 2010). Basert på data fra en longitudinell finsk studie undersøkte Virinkoski mfl. (2018) læreres vurderingspraksis i desember i første klasse og i hvilken grad lærere klarte å identifisere elever som hadde vansker med leserelaterte ferdigheter som bokstavekunnskap og fonologisk bevissthet. Lærerne graderte elevenes ferdigheter på et spørreskjema med verdier fra 1–3 (1 = «klart problem», 2 = «mildt problem» og 3 = «intet problem»). Svarene ble sammenlignet med resultatene på en standardisert prøve på samme tidspunkt. Resultatene viste at de fleste klasseromslærerne støttet seg mest til kvalitative observasjoner fra klasserommet, mens spesialpedagoger i tillegg brukte resultater fra standardiserte prøver.

Virinkoski og kollegaer viser at læreres vurderinger har moderat korrelasjon med elevenes prestasjoner på den standardiserte testen. Likevel viser de at det var en del elever som ble identifisert av prøven, men ikke av lærer, og omvendt. Virinkoski mfl., (2018) konkluderer med at vi trenger flere gode verktøy for å identifisere elever som strever med lesing tidlig i skoleløpet – og at tidlig identifisering av elever som strever med lesing bør ha en større og viktigere plass i læreplaner for lærerutdanninger.

I Norge er det få studier som sammenligner læreres vurdering av hvilke elever som sliter med lesing med resultatene fra kartleggingsprøver som brukes for å identifisere elever som trenger ekstra støtte. En kvalitativ intervjustudie av fire norske lærere rapporterte imidlertid at prøveresultater som oftest ikke kommer som et sjokk, men heller som en bekreftelse på det lærerne allerede vet (Espedal, 2022). Disse fire lærerne fortalte videre at de var opptatt av å undersøke situasjonen nærmere dersom resultatet bydde på overraskelser. De forklarte at uventede resultater kunne skyldes en prøvesituasjon som var uvant for eleven, eller ha

sammenheng med vansker som ikke var blitt oppdaget enda (ibid.). Det er imidlertid verd å merke seg at denne intervjustudien er tilbakeskuende og ikke har data på lærernes vurdering før prøveresultatet ble gjort kjent. Den gir dermed lite informasjon om presisjonen i lærers vurdering versus prøvens resultat. Tidlig identifikasjon av elever som står i fare for å ikke ha forventet progresjon i lesing er som tidligere vist derfor preget av usikkerhet

Denne studien

I denne studien ønsket vi å sammenligne læreres vurdering av hvilke elever som ikke har forventet progresjon i lesing med resultatene fra kartleggingsprøvene i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2015). Oppfølgingsområdet for kartleggingsprøvene er de 20 prosent lavest presterende, som dermed representerer myndighetenes operasjonalisering av hva det vil si «å ikke ha forventet progresjon i lesing» og hvem som kan sies å ha krav på intensiv opplæring. Oppfølgingsgrensen er fastsatt ut fra hensiktsmessighet (Kane, 2013; Walgermo mfl., 2024), ut fra at prøven skal fange opp elever som trenger ekstra oppfølging og gjennomførbarhet for lærer.

Våren 2022, før gjennomføring av kartleggingsprøven, spurte vi første- og andreklasselærere på henholdsvis 1. og 2². trinn om:

1. hvilke elever de var sikre på ville komme i oppfølgingsområdet på kartleggingsprøven,
2. hvilke elever de var usikre på.

Designet med disse to spørsmålene er inspirert av den såkalte *Contrasting group method* (Berk, 1976), en form for grensesetting som i høy grad vektlegger lærerens vurdering (se avsnittet om fremgangsmåte).

For å utforske i hvilken grad læreres identifikasjon av elever som strever med lesing samsvarer med resultatene fra kartleggingsprøvene i lesing stiller vi følgende forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad identifiserer lærerne og kartleggingsprøvene de samme elevene som trenger oppfølging i lesing?

2. Hva kjennetegner prøveresultatene til de elevene som lærer identifiserer med sikkerhet versus de elevene lærer er usikker på om strever i 1. klasse og 2. klasse?
3. Har erfarne lærere større samsvar mellom egen vurdering og prøveresultat enn mindre erfarne lærere?

Metodisk tilnærming

Utvalg

Utvalget i denne studien besto av 31 lærere (96,8 % kvinner) på 1. og 2. trinn ved 6 barneskoler i en stor kommune på Sørvestlandet (17 lærere fra første trinn og 14 lærere fra andre trinn) og kartleggingsdata fra deres elever ($n = 299$). Lærerne hadde variert utdanningsbakgrunn: barnehagelærer (26,7 %), 3-årig lærerutdanning (30 %), adjunkt (40 %), lærer med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk (3,3 %). Data ble innhentet våren 2022.

Fremgangsmåte

I tråd med *contrasting group method* (Berk, 1976), ba vi læreren om å gruppere elevene i tre grupper: en gruppe som med sikkerhet trenger oppfølging, en gruppe som kanskje trenger oppfølging og en gruppe som ikke trenger oppfølging i lesing. Svarene ble deretter sammenholdt med den enkelte elevens skåre på kartleggingsprøven. I den originale tilnærmingen til Berk ble oppfølgingsgrensen satt ved gjennomsnittet i den midterste gruppa, noe som også samsvarer godt med oppfølgingsgrensene til kartleggingsprøvene i lesing.

Fase 1

To uker før gjennomføringen av Kartleggingsprøvene i lesing våren 2022 ble kontaktlærere i 31 klasserom bedt om å oppgi følgende:

1. Hvilke elever er du temmelig sikker på at vil skåre i oppfølgingsområdet på kartleggingsprøven i lesing?
2. I tillegg til allerede navngitte elever, er det elever du er usikker på om vil skåre i oppfølgingsområdet på kartleggingsprøven i lesing?

Fase 2

Seks uker senere, etter perioden for gjennomføring av kartleggingsprøvene i lesing var over, returnerte vi til skolene og innhentet data på hvilke elever som faktisk skåret i oppfølgingsområdet, og på hvilke delprøver.

Hva måler kartleggingsprøvene i lesing?

Datamaterialet til denne studien er fra siste gjennomføring av lineære kartleggingsprøver gjennomført på papir våren 2022 (for historisk bakgrunn se Walgermo mfl., 2018).

Førstetrinnsprøven

Kartleggingsprøvene for 1. trinn inkluderte oppgaver i bokstavkunnskap, posisjonsanalyse, fonologisk syntese, staving, ordlesing og leseforståelse av enkle setninger. Før hver delprøve sørget læreren for at elevene forsto oppgavene gjennom øvingsoppgaver.

Bokstavkunnskap

Denne delprøven kartla antall bokstaver elevene kunne gjenkalle. Elevene fikk se et bilde hvorpå de ble bedt om å notere første bokstaven i ordet på bildet.

Fonologisk bevissthet

To aspekter av elevenes fonologiske bevissthet ble målt med egne oppfølgingsgrenser nemlig posisjonsanalyse (14 item) og fonologisk syntese (12 item). I posisjonsanalyse leste testleder opp et lydrett ord samtidig som elevene fikk se en tegning av ordets betydning. Elevene ble bedt om å identifisere den første, midterste eller siste lyden i ordet, for så å skrive den korresponderende bokstaven. I fonologisk syntese fikk elevene se fire forskjellige bilder. Testleder benevnte først alle bildene og leste så opp en bokstavlyd i sekundet til ett av ordene. Elevene skulle trekke bokstavlydene sammen til et ord og finne bildet som passet.

Staving

Delprøven i staving besto av 14 lydrette ord. Lærer leste først en setning der ordet inngikk og gjentok så det aktuelle ordet og ba eleven skrive dette.

Ordlesing

Delprøven «Fra bilde til ord», som ble brukt til å teste elevenes ordlesingsferdigheter, inneholdt 14 deloppgaver. Hver deloppgave besto av et bilde etterfulgt av fire formlike ord, hvorav kun ett korresponderte med bildet. Til et bilde av sel fikk elevene for eksempel velge mellom ordene; les, ser, sol og sel. Elevene skulle se på bildet, lese ordene og krysse av på det som passet best, med 5 minutters selvstendig arbeid.

Setningslesing

I setningslesingsprøven skulle elevene lese enkle setninger og krysse av på bildet som passet til setningens betydning. Denne delprøven er inspirert av de danske leseprøvene SL 60 og SL 40 (Nielsen mfl., 1986). Elevene hadde 10 minutter til å lese setningene og svare.

Andretrinnsprøven

Kartleggingsprøven for andre trinn inneholdt tre delprøver: ordlesing, staving og leseforståelse.

Ordlesing

Ordlesingsferdigheter ble testet med en ordkjedepørve, der elevene identifiserte fire korte og frekvente norske ord ved å markere ordgrenser i bokstavsekvenser (f.eks. påfemslåost → på|fem|slå|ost). Prøven er vanskelig å mestre med en fonologisk strategi, og måler elevenes evne til ortografisk ordgjenkjenning. Tidsbegrensningen var 5 minutter.

Staving

Delprøven i staving besto av 14 lydrette ord. Lærer leste først en setning og gjentok så ett av ordene i setningen og ba eleven skrive dette. Eksempelvis: «Lise liker is. Is – skriv is».

Leseforståelse

Leseforståelsestesten besto av en faktatekst og en skjønnlitterær tekst, med tilhørende flervalgsoppgaver. Før første delprøve fikk elevene en øvingsoppgave der læreren modellerte hvordan eleven kunne bruke teksten for å finne riktig svar.

Resultater

Forskningsspørsmål 1: I hvilken grad identifiserer lærerne og kartleggingsprøvene de samme elevene som strever med lesing?

Lærerne ble spurt om hvilke elever de var temmelig sikre på at ville skåre innenfor oppfølgingsområdet til Kartleggingsprøven, og hvilke elever de var usikre på om ville skåre innenfor oppfølgingsområdet. Slår vi sammen disse to gruppene, ser vi at lærerne identifiserte 63 prosent av elevene som viste seg å skåre innenfor oppfølgingsområdet til kartleggingsprøvene (tabell 1). Samtidig var det

7,8 prosent av elevene som lærerne forventet at ville skåre innenfor oppfølgingsområdet til Kartleggingsprøven, som ikke gjorde det. Hele 37 prosent av elevene som skåret innenfor oppfølgingsområdet til Kartleggingsprøven i lesing for 1. eller 2. trinn, ble kun identifisert av prøvene (se tabell 1).

Et flertall av elevene som kun ble identifisert av kartleggingsprøven, og ikke av lærer, skåret i oppfølgingsområdet på kun en av delprøvene. På første trinn var det kun 13,4 prosent av disse elevene som skåret i oppfølgingsområdet på mer enn to delprøver. Det samme gjaldt 3,6 prosent av elevene på 2. trinn (se tabell 2).

TABELL 1 Læreres forhåndsidentifisering av elever som skåret innenfor oppfølgingsområdet til kartleggingsprøvene.

	n	min.	maks.	prosentandel	standardfeil	standardavvik
Andel sikkert korrekt identifiserte elever	31	0	100	38,0	0,04	0,22
Andel korrekt identifiserte elever, inkl. kanskje	31	23	100	63,0	0,04	0,23
Andel elever kun identifisert av kartleggingsprøven	31	23	100	37,0	0,04	0,23
Andel elever kun identifisert av lærer	31	0	27	7,8	0,01	0,07

TABELL 2 Elever som kun ble identifisert av kartleggingsprøven og ikke av lærer – på hvor mange delprøver skåret de innenfor oppfølgingsområdet (i prosent)?

Antall delprøver	1	2	3	4	5
1. trinn	65,3	21,3	6,7	4	2,7
2. trinn	71,4	25,0	3,6	-	-

Ser vi på elever som ble identifisert av både kartleggingsprøven og av lærer, var det henholdsvis 24,7 og 31,4 prosent av elevene som skåret innenfor oppfølgingsområdet på kun en av delprøvene (se tabell 3). Om lag 30 prosent av elevene som ble

fanget opp av både læreren og kartleggingsprøven skåret innenfor oppfølgingsområdet til fem av fem delprøver på 1. trinn og tre av tre delprøver på 2. trinn. Dette kan tyde på at lærere i større grad klarer å identifisere elever med høy grad av vansker.

TABELL 3 Elever som ble identifisert av både kartleggingsprøven og lærer – på hvor mange delprøver skåret de innenfor oppfølgingsområdet (i prosent)?

Antall delprøver	1	2	3	4	5
1. trinn	24,7	12,4	16,9	15,7	30,3
2. trinn	31,4	41,2	27,5	-	-

Forskningsspørsmål 2: Hva kjennetegner prøveresultatene til de elevene som lærer identifiserer med sikkerhet versus de elevene lærer er usikker på om strever?

Elevene som lærer identifiserte med sikkerhet, er kjennetegnet av å skåre i oppfølgingsområdet på mange delprøver (tabell 4). Tydeligst er dette for førsteklasselevene der 43 % av elevene som lærer identifiserte med sikkerhet skåret i oppfølgingsområdet

på alle delprøvene. Bildet er noe snudd når det gjelder elevene som lærer er usikker på (tabell 5).

På første trinn skårer 34 prosent av elevene som lærer er usikker på, i oppfølgingsområdet på kun en av delprøvene. Samtidig er bildet mindre entydig her. Lærerne i første klasse er for eksempel usikre på en stor andel elever som skårer i oppfølgingsområdet på så mange som fire og fem av fem delprøver. Også på andre trinn var over halvparten av lærerne usikre på elever som viste seg å skåre i oppfølgingsområdet på to og tre av i alt tre delprøver.

TABELL 4 Elever som ble identifisert av kartleggingsprøven og som læreren var sikker på ville skåre i oppfølgingsområdet: hvor mange delprøver skåret de innenfor oppfølgingsområdet (i prosent)?

Antall delprøver	1	2	3	4	5
1. trinn	17,6	13,7	11,8	13,7	43,1
2. trinn	25	37,5	37,5	-	-

TABELL 5 Elever som ble identifisert av kartleggingsprøven og som læreren var usikker på – på hvor mange delprøver skåret de innenfor oppfølgingsområdet (i prosent)?

Antall delprøver	1	2	3	4	5
1. trinn	34,2	10,5	23,7	18,4	20,3
2. trinn	42,1	47,4	10,5		

Forskningsspørsmål 3: Har erfarne lærere større samsvar mellom egen vurdering og prøveresultat enn mindre erfarne lærere?

Resultatene fra vårt materiale tyder på at erfaring ikke nødvendigvis gir større samsvar mellom læreres vurdering og prøvens resultat (se tabell 6). Det er stor variasjon i hvilken grad vurderingen til lærere med omtrent like lang erfaring samsvarer med resultatene fra kartleggingsprøvene (fra 15 til 100 prosent).

Når vi tar med også de elevene læreren er usikker på, er korrelasjonen mellom antall år som lærer på 1.–4. trinn og andelen elever som vurderes likt med kartleggingsprøven 0,30. Denne sammenhengen er ikke signifikant ($p = 0,10$). Dersom vi kun inkluderer elever læreren følte seg sikker på at ville skåre i oppfølgingsområdet, finner vi imidlertid en sterk positiv korrelasjon mellom antall års erfaring som lærer og andel korrekt identifiserte elever ($p = 0,76$, $p < 0,001$). Antallet lærere er imidlertid relativt lavt, så disse tallene må tolkes med varsomhet.

TABELL 6 Antall års erfaring som lærer på 1.–4. trinn og hvorvidt lærernes vurdering av hvilke elever som trenger oppfølging i lesing sammenfaller med resultatene fra kartleggingsprøven.

Års erfaring	n	Gjennomsnitt inkl. kanskje (min. – maks.)	SD	s.e.	Gjennomsnitt, «sikker» (min. – maks.)	SD	s.e.
1–2	5	0,57 (0,36–0,80)	0,16	0,07	0,25 (0,00–0,60)	0,22	0,10
4–5	9	0,57 (0,29–0,83)	0,18	0,06	0,31 (0,14–0,50)	0,14	0,05
9–14	5	0,70 (0,36–1,00)	0,30	0,13	0,49 (0,23–0,83)	0,22	0,10
15–19	5	0,58 (0,33–0,80)	0,19	0,09	0,37 (0,00–0,60)	0,24	0,11
21–33	7	0,74 (0,23–1,00)	0,30	0,11	0,50 (0,15–1,00)	0,26	0,10
totalt	31	0,63 (0,23–1,00)	0,23	0,04	0,38 (0,00–1,00)	0,22	0,04

Note: et gjennomsnitt på 0,57 tilsvarer 57 prosent

Diskusjon

1. I hvilken grad identifiserer lærerne og kartleggingsprøvene de samme elevene som strever med lesing?

Resultater fra denne studien basert på data fra klasserommene til 31 lærere viser at det er 38 % samsvar mellom hvilke elever både kartleggingsprøve og lærer med sikkerhet identifiserer til å ha behov for tidlige intensive tiltak i lesing. Her er det

viktig å understreke at kartleggingsprøvene ikke representerer en fasit om disse elevene, og at det blant elevene som her blir overidentifisert av lærer likevel kan finnes elever som senere vil ha utfordringer med å nå kompetansemålene i lesing, men som prøven ikke fanger opp, slik Virinkoski mfl. (2017) viser. Det er altså en mulighet at lærerens helhetlige kjennskap til eleven kan fange opp elementer knyttet til læring og lesing som en prøve gjennomført på ett enkelt tidspunkt ikke er i stand til å fange.

Det er også viktig å være oppmerksom på at hvor oppfølgingsgrensen settes, og måten det blir gjort på, er bestemmende for hvilke elever som identifiseres og får ekstra oppfølging i lesing. Slike oppfølgingsgrenser settes ut fra et prinsipp om hensiktsmessighet siden det i et kontinuum av ferdighetsutvikling sjelden forekommer markante skillelinjer. Kane (2017) formulerer dette som «Gullhår-prinsippet»: «the standard needs to be high enough to achieve the goals of the program, but not so high as to cause serious side effects» (Kane, 2017, p. 28). Når det ikke finnes tydelige, objektive kriterier for hvor oppfølgingsgrensen skal settes, blir lærers profesjonelle skjønn avgjørende. I slike situasjoner er det særlig viktig at læreren reflekterer over prøveresultatene og anvender dem med forståelse for både formålet med prøven og elevens kontekst. Dette understreker betydningen av lærers rolle i tolkningen og bruken av prøvedata (Kane, 2013). Konsekvensen er at lærer alltid må se slike grenser som veiledende. Dette kan eksempelvis bety at en svak leser under optimale forhold kan skåre rett over tiltaksgrensen og dermed gå glipp av sårt tiltrengte tidlig intensive tiltak basert på prøveresultatene. På den andre siden kan det bety at elever som skåret like under tiltaksgrensen underpresterte på grunn av opplevd press eller andre utenforliggende faktorer og dermed ikke trenger ekstra oppfølging.

Data fra de 31 klasserommene viser stor variasjon i hvorvidt lærere og kartleggingsprøver identifiserer de samme elevene. Mens det i noen klasserom er 100 % samsvar mellom prøven og lærers angivelse, peker lærere i andre klasserom på helt andre elever enn prøven viser og samsvaret er 0 %. Denne store variasjonen i samsvar mellom læreres og prøvenes identifikasjon av elever som strever, kan også være en konsekvens av variasjonen som finnes i progresjon i begynneropplæringen. Variasjonen i progresjon er en direkte konsekvens av at kompetansemål i den norske læreplanen ikke er satt før etter 2. trinn, noe som i prinsippet gir lærere frihet til å strekke bokstavinnlæringen til ut i 2. klasse. Ulik progresjon vil dermed også ha innflytelse på lærers oppfatning av hvilke elever som trenger ekstra tilrettelegging i lesing.

Denne studien viser større samsvar mellom lærers vurdering og resultater fra kartleggingsprøven i lesing på 2. trinn, sammenlignet med på 1. trinn. En mulig forklaring på dette er kanskje at det ved slutten av 2. trinn er konkrete kompetansemål i læreplanen knyttet til elevenes leseutvikling som skal være nådd. Andre årsaker kan være at forskjeller mellom elever som strever, og elever som følger typisk utvikling, ofte blir stadig mer synlige etter hvert som tiden går. Det kan være forskjeller som handler både om elevenes ferdigheter og motivasjon for lesing (Morgan & Fuchs, 2007; Stanovich, 2009). På andre trinn har også læreren kunnskap om hvem som skåret under tiltaksgrensen året før, i tillegg til at lærer har hatt bedre tid og anledning til å bli kjent med elevene etter to år på skolen, noe som sannsynligvis resulterer i større grad av presisjon.

2. Hva kjennetegner prøveresultatene til de elevene som lærer identifiserer med sikkerhet versus de elevene lærer er usikker på om strever i 1. første og 2. klasse?

Vi ser at det blant elevene som lærer med sikkerhet identifiserer, er det en stor prosentandel som skårer i oppfølgingsområdet på alle eller nesten alle delprøver (tabell 4). Dette viser at det er lettest for lærerne å legge merke til de elevene som prøven indikerer at har større vansker, altså de mest synlige vanskene.

Når det gjelder elever som læreren er usikker på, er bildet noe annerledes. Her er det en større andel av elevene som skårer under tiltaksgrensen på enkelte delprøver. Lærer er gjerne usikker på om eleven trenger intensiv opplæring, men har merket seg at det er noen utfordringer ved elevens lesing og læringsmønster. Det er kanskje her at kartleggingsprøven kommer til sin rett som beslutningsstøtte, ved at mindre observerbare deler av elevens lesing blir fanget opp gjennom en prøve. I dette spennet mellom lærers vurdering og formell prøve kan lærer bruke informasjon fra både prøven og egne observasjoner og vurderinger til å gjøre en beslutning om tiltak.

3. Har erfarne lærere større samsvar mellom egen vurdering og prøveresultat enn mindre erfarne lærere?

Blant elever som kun blir identifisert av kartleggingsprøven, varierer det om de skårer i oppfølgingsområdet på 1 eller 5 delprøver. Det som er viktig å merke seg her, er at det ikke er en tydelig sammenheng mellom antall års erfaring som lærer og hvorvidt lærers vurdering samsvarer med utfallet av kartleggingsprøvene i lesing. Her finner vi lærere med ulik grad av utdanning og som har et stort spenn av erfaring (mellom 1 og 24 års erfaring). Vi kan dermed ikke si at det er lærere med lite klasseromserfaring eller marginal utdanning som i sin vurdering har lite samsvar med kartleggingsprøvene. Det betyr selvsagt ikke at det for enkelte lærere i utvalget ikke kan være tilfelle.

Dette er funn som kan ses i sammenheng med Graham mfl., (2020), som i sin studie fant at graden av sammenheng mellom erfaring og ekspertise innenfor læreryrket ikke er proporsjonal med antall år i yrket. I sin studie blant 80 lærere fant Graham mfl., (2020) at lærere med mindre enn tre års erfaring, ikke hadde lavere kvalitet på undervisningen sin sammenlignet med lærere med flere års erfaring. Hvorvidt erfaring er av betydning for kvalitet på lærers yrkesutøvelse handler altså trolig ikke bare om fartstid, men om hvilken input og feedback læreren får underveis, hvordan hen reflekterer over egen praksis og tilpasser seg elevenes behov i leseopplæringen. Graham mfl., (2020) konkluderer med at støtte og faglig utvikling er like viktig for erfarne lærere som de nyutdannede.

Mangel på sammenhenger mellom antall år som lærer og presisjon i å forutse hvilke elever som vil havne under oppfølgingsgrensen på kartleggingsprøvene i lesing, kan også handle om at mange lærere har lite trening i å forholde seg til autoritære svar fra prøver (Tveitnes, 2018), altså trening i å forvalte egne vurderinger opp mot et eksternt gitt resultat. En enkel måte å iscenesette en slik trening på kan være å gjøre som designet i denne studien legger opp til: å identifisere elever før elevene tar prøven, og legge til grunn at det

endelige svaret ligger i en kombinasjon av kartleggingsverktøyet og lærerens vurdering. Uansett er dette funn som gir støtte til Begeny mfl., (2011) sine anbefalinger om at lærerutdanningene bør styrke læreres kompetanse både i å identifisere elever som strever, og gi dem treffsikre tiltak.

Konklusjon og implikasjoner for praksis

Denne studien viser at det er stor variasjon mellom klasserom (0–100 %) i samsvaret mellom lærere og kartleggingsprøvers identifisering av elever som trenger ekstra oppfølging i lesing. Variasjonene mellom klasserom viser i seg selv til et behov for beslutningsstøtte. En av de mest effektive måtene å gi hjelp til elever som strever med lesing på, er å tilpasse undervisningen basert på gode prøvedata fra elevenes prestasjoner (for en oversiktsstudie se Filderman mfl., 2018).

Våre data viser ingen entydig sammenheng mellom lærers erfaring og samsvaret mellom lærers vurdering av hvilke elever de lurte på eller er sikre på om vil havne under oppfølgingsgrensen på kartleggingsprøvene. Resultatene tyder imidlertid på at lærere med liten erfaring i mindre grad føler seg sikre på hvilke elever som vil skåre lavt på prøven. For en prøve vil en oppfølgingsgrense alltid være satt ut fra hensiktsmessighet og den vil aldri kunne bli helt presis, hvilket betyr at det vil være flytende overganger mellom elever som skårer over og under den gitte oppfølgingsgrensen. Dette innebærer at lærers vurdering alltid bør inngå som en del av det gjennomgående arbeidet med å identifisere elever som trenger ekstra oppfølging – fra før prøvene gjennomføres til gjennomføring av tiltak.

I de fleste klasserom identifiserer kartleggingsprøven og lærer ulike elever. Prøveresultatene bør derfor brukes av lærer til å kalibrere egen forståelse av hvilke elever som trenger ekstra innsats for å utvikle gode leseferdigheter og nå kompetansemålene i lesing. Lærere må ikke slippe tak i de elevene de selv identifiserer, men som ikke fanges opp av prøven. Lærer samler informasjon om elevens lesing over tid og har et bredt observasjonsgrunnlag for sin vurdering, mens prøven gjennomføres på ett bestemt tidspunkt. Det er også bedre å sette

inn tiltak overfor en elev for mye enn å overse elever som trenger ekstra innsats, for å kunne nå kompetansemålene i lesing. Lærers vurdering i sammenheng med resultater fra kartleggingsprøvene kan gi et robust grunnlag for å finne frem til og følge opp elever som strever med lesing.

Studiens begrensninger og behov for videre forskning

Studien er relevant fordi få norske studier har undersøkt læreres vurderinger i klasserommet opp mot resultater fra obligatoriske kartleggingsprøver i lesing. Selv om utvalget ikke er nasjonalt representativt, er det grunn til å tro at resultatene har relevans for andre kommuner. Alle kontaktlærerne på de to første trinnene ved skoler i en stor sørvestlandsk by deltok, og funnene samsvarer med internasjonal forskning (se Virinkoski mfl., 2018; Begeny, 2011).

Å få lærernes refleksjoner om elevenes prøve-resultater kunne ytterligere ha styrket studien. Det ville også vært interessant å få mer detaljerte begrunnelser for hvorfor de identifiserte elever som trengte ekstra oppfølging i lesing. Fremtidige studier kan gi innsikt i hvorfor enkelte elever fanges opp av læreren, men ikke av kartleggingsprøven.

Videre kunne mer spesifikk informasjon om elevenes prestasjoner i lesing, fra andre måleinstrumenter, ha belyst forholdet mellom lærers vurdering og prøvens resultat enda bedre. Dette synliggjør et behov for longitudinelle studier hvor både læreres vurdering og prøvenes identifikasjon undersøkes opp mot fremtidige lese- og skrivevansker hos elevene. —

Noter

1. Individuell tilrettelegging ble kalt spesialundervisning i tidligere opplæringslov.
2. Studien er basert på siste gjennomføring av kartleggingsprøver på papir, det vil si året før de nye digitale, adaptive kartleggingsprøvene ble lansert. Derfor er også andre klasse med her, mens det for de nye prøvene kun er prøver for første klasse (frivillig) og tredje klasse (obligatorisk).

Referanser

- Begeny, J.C., Krouse, H.E., Brown, K.G., & Mann, C.M. (2011). Teacher judgments of students' reading abilities across a continuum of rating methods and achievement measures. *School Psychology Review*, 40(1), s. 23–38. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087726>
- Bailey, A.L. & Drummond, K.V. (2006). Who is at risk and why? Teachers' reasons for concern and their understanding and assessment of early literacy. *Educational Assessment*, 11, s. 149–178. https://doi.org/10.1207/s15326977ea1103&4_2
- Berk, R.A. (1976). Determination of optional cutting scores in criterion-referenced measurement. *The Journal of Experimental Education*, 45, s. 4–9. <https://doi.org/10.1080/00220973.1976.11011567>
- Chard, D.J. & Kameenui, E.J. (2000). Struggling first-grade readers: The frequency and progress of their reading. *The Journal of Special Education*, 34, s. 28–38. <https://doi.org/10.1177/002246690003400103>
- Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bouton, B., Gilbert, J. K., Barquero, L. A., ... Crouch, R. C. (2010). Selecting at-risk firstgrade readers for early intervention: Eliminating false positives and exploring the promise of a two-stage gated screening process. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), s. 327–340. <https://doi.org/10.1037/a0018448>
- Espedal, L. M. (2022). *Læreres oppfølging av elever som havner under kritisk grense på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.
- Filderman, M.J., Toste, J.R., Didion, L.A., Peng, P. & Clemens, N.H. (2018). Data-based decision making in reading interventions: A synthesis and meta-analysis of the effects for struggling readers. *The Journal of Special Education*, 52(3), s. 174–187. <https://doi.org/10.1177/0022466918790001>
- Graham, L.J., White, S.L.J., Cologon, K. & Pianta, R.C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Grøgaard, J.B., Markussen, E. & Hatlevik, I.K.R. (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP.
- Grønli, K.M., Walgermo, B.R., McTigue, E.M. & Uppstad, P.H. (2024). Teachers' feedback on oral reading: A critical review of its effects and the use of theory in research. *Educational Psychology Review*, 36(4), 121. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09957-z>
- Grønli, K.M., Walgermo, B.R., McTigue, E.M. & Uppstad, P.H. (2025). Feedback Practices on Young Students' Oral Reading: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, <https://doi.org/10.3102/00346543241306070>
- Kameenui, E.J. & Simmons, D.C. (2001). Introduction to this special issue: The DNA of reading fluency. *Scientific studies of reading*, 5(3), s. 203–210. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_1

- Kane, M.** (2013). The argument-based approach to validation. *School Psychology Review*, 42, s. 448–457. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087465>
- Kane, M.T.** (2017). Using Empirical Results to Validate Performance Standards. I: S. Blömeke & E. Gustafsson (Red.). *Standard Setting in Education. The Nordic Countries in an International Perspective* (s. 11–29). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-50856-6>
- Kunnskapsdepartementet** (2011). *Meld. St., 18. Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*.
- Kunnskapsdepartementet** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J. E.** (2004). Reading performance and its developmental trajectories during the first and the second grade. *Learning and Instruction*, 14(2), 111–130. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.006>
- McTigue, E.M., Schwippert, K., Uppstad, P.H., Lundetræ, K. & Solheim, O.J.** (2021). Gender differences in early literacy: Boys' response to formal instruction. *Journal of Educational Psychology*, 113, s. 690–705. <https://doi.org/10.1037/edu0000626>
- Morgan, P.L. & Fuchs, D.** (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73(2), s. 165–183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- Nielsen, J.C., Kreiner, S., Poulson, A. & Sægård, A.** (1986). *SL-håndbog. Sætnings-læseprøverne SL60 & SL40*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Solheim, O.J., Frijters, J.C., Lundetræ, K. & Uppstad, P.H.** (2018). Effectiveness of an early reading intervention in a semi-transparent orthography: A group randomised controlled trial. *Learning and Instruction*, 58, s. 65–79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.004>
- Solheim, O.J., Torppa, M., Uppstad, P.H. & Lerkkanen, M.K.** (2021). Screening for slow reading acquisition in Norway and Finland – a quest for context specific predictors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), s. 584–600. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739130>
- Stanovich, K.E.** (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), s. 23–55. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Tveitnes, M.S.** (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Stavanger.
- Utdanningsdirektoratet** (2015). Kartleggingsprøve i lesing 1. trinn. Veiledning til lærere 2015.
- Virinkoski, R., Lerkkanen, M.K., Holopainen, L., Eklund, K. & Aro, M.** (2018). Teachers' ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1. *Early Childhood Education Journal*, 46, s. 497–509. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5>
- Walgermo, B.R., Uppstad, P.H., Lundetræ, K., Tønnessen, F.E. & Solheim, O.J.** (2018). Kartleggingsprøver i lesing – tid for nytenkning? *Acta Didactica Norge*, 12(4), s. 7–21. <https://doi.org/10.5617/adno.6499>
- Walgermo, B.R., Foldnes, N., Uppstad, P.H., Bakken, A.M. & Lundetræ, K.** (2024). Development and deployment of an adaptive national elementary reading screening test. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331777>

Fullført og bestått

TEKST:

KIRSTEN FLATEN, DOSENT, HVL

A få elevar til å fullføre skulegangen har vore eit satsingsområde for skule, støtteapparatet og myndigheiter i mange år. Innhaldet i boka *Fullført og bestått – lovende og frafallshemmende praksiser for å beholde elevar i opplæringsløpet* er skrive av Guri Skedsmo, Ruth Jensen & Jeffry B. Hall og er særleg retta mot vidaregåande skule, men trekker også inn ungdomsskule. I boka viser forfattarane at det er behov for å nyansere noko i tiltakstenkinga mellom desse skuleslaga.

Boka er forskingsbasert, og dei ulike nivåa som er involverte i skulen, er trekte inn og belyste med forskarblikk. Her er mellom anna politiske dokument og føringar gått gjennom i eitt kapittel, i eitt kapittel er tilsette på fylkesnivå intervju, eit anna kapittel er basert på intervju med rektorar – for å nemne noko. Mykje av teorien om fråfall er internasjonal, men sjølve studien som gir bakgrunn for boka, er gjennomført i seks ulike vidaregåande skular i tre norske fylke.

Tiltak med potensial

Som tittelen på boka tilseier, er det lagt vekt på tiltak som kan ha potensial, eller har vist seg å vere nyttig for å redusere fråfall hos elevar. Den nye opplæringslova pålegg skulane å følgje opp elevar som er i risiko for, eller som har falle ut av skuleløpet. Og noko må vere gjort rett – det er fleire elevar som fullfører vidaregåande no, enn for ti år sidan.

Men samstundes er det nok av utfordringar å ta av. Ulikskap i elevgruppa vert belyst, og omgrepet *vandrarar* vert nytta. Dette er elevar som vert skildra å vere «lut fattige på meistringsopplevingar» frå ungdomsskulen. Her aner lesaren at det ikkje berre er eitt skuleslag som skal arbeide for å støtte elevar til å meistre.

Gutar som ikkje heilt får til teoriskulen, er ei risikogruppe. Det same er elevar med ein annan etnisk bakgrunn enn norsk. Det verkar som jenter handterer vanskar på ein betre måte, og at dei søker meir til helsestasjon enn gutar. Det er lagt til rette for hjelpetenester, mellom anna oppfølgingstenesta, som skal fange opp og gi alternativ der ein elev er i risiko for å dette ut. Kor godt støtte-systemet klarer å fange opp eleven, og om eleven klarer å nyttiggjere seg tenestene dei kan få, påverkar det å fullføre skulegangen.

Ulike tolkingar

Boka går inn på tiltak som er sette i verk, slik som NyGiv og fråværsregelen og viser at det har nokon nytte, men samstundes at det er behov for justering av satsingane. Det er utfordringar i det å vurdere nytten av tiltaka som vert pålagde, fordi skulane tolkar og gjennomfører oppfølging ulikt. I kapittelet som lyfter fram rektor si stemme, går ein gjennom kva ansvar denne har, og intervju viser at dei er oppriktig engasjerte i elevane sitt ve og vel. Og som det vert peika på, rektor kan ikkje ha detaljkunnskap



Guri Skedsmo, Ruth Jensen & Jeffry B. Hall (red)

Fullført og bestått – lovende og frafallshemmende praksiser for å beholde elever i opplæringsløpet.

Cappelen Damm Akademisk | 2025

209 sider | ISBN 9788202815141

om alt, mellomleiarar og lærarar lyt også bidra inn i det daglege arbeidet med å ha ein god skule der elevane kjenner at dei høyrer til. Alle tilsette har ei rolle inn i det å bidra til ein god skule.

Fråfall er redusert

Forventningsstyringa omfattar juridiske, økonomiske og ideologiske verkemiddel som myndighetene administrerer for å redusere, og helst eliminere fråfall. Omgrepet fråfall er knytt til å registrere kor mange elevar som ikkje fullfører vidaregåande, som set det inn i ein statistisk samanheng med politisk bruksverdi. Myndighetene har eit mål om at i 2030 så fullfører 9 av 10 elevar vidaregåande skule, eit absolutt talfesta mål. Denne politiseringa av fråfallsproblematikk og målsettinga vert problematisert i teksten, og det vert lagt vekt på at desse tala ikkje skal påverke forskinga som boka byggjer på.

Kompleksitet

Fylka har etablert rutinar for å hindre fråfall, og det er ynskjeleg at det som gir gode resultat, vert delt som ei kompetanseheving mellom skulane. Kompleksiteten i tiltaka påverkar i stor grad kor vellukka dette er. Der det er mange aktørar og tiltak over tid, krevst det eldsjeler som fungerer som eit nav i dette arbeidet, og som bidreg med oversikt

og innsats for å få tiltaka til å verke. Samtaler med elevar er eitt av verktøya som er tilrådd, og det er utvikla konkrete spørsmål som lærarar kan bruke saman med elevar. Her vert psykisk helse eit nøkkelord. Med tanke på at anna forskning og litteratur viser at der lærar bryr seg og det er ein god relasjon mellom elev og lærar, går fråfallet ned, er det nærliggjande å anta at samtaler kan vere med og redusere risiko for fråfall.

Samarbeid

Det har vore gjort ei omfattande forskning som gir bakgrunn for boka, og ulike aktørar har fått høve til å bidra med sitt perspektiv. Her er mellom anna rektor og lektor, ekspertar og politikarar representerte, noko som gjer boka interessant for fagfolk også utanfor skulen. Sidan det vert påpeika at mangel på samarbeid mellom ulike aktørar vert opplevd som ei utfordring, kan boka vere ekstra viktig då ho kan gje felles forståing for ei kompleks utfordring.

Boka er halden i ein akademisk sjanger, der den forskingsmessige bakgrunnen kjem tydeleg fram. Små utdrag frå dokument og intervju belyser teksten på ein meir konkret, personleg måte, og opnar for ei anna type forståing. Forfattargruppa kjem frå universitet og praksisfelt, og gir breidde i forståinga av risiko for skulefråfall. —

Noen tanker etter gjennomlesing av boken *Se ungdommen innenfra*

TEKST:

LISBETH IGLUM RØNHØVDE, FAGBOKFORFATTER OG SPESIALPEDAGOG

Boken jeg omtaler her, har undertittel *Mentalisering og trygghet i skolen* og er skrevet av Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson & Guro Øiestad (2023). Med bakgrunn i den siste tidens medieoppslag om at skoleelever er så utagerende at det nå går under betegnelsen *vold i skolen*, er dette en nødvendig bok for landets lærere. Det vil si, landets lærere i ungdomsskolen og videregående skole. Landets barneskolelærere anbefales å plukke frem den forrige boken av samme forfattertrio, *Se eleven innenfra*, som kom for noen år siden.

Forfatterne endrer konseptet forebyggende tiltak i skolen til *skolen som forebyggende tiltak*. De påpeker også at dyktige lærere fungerer som «psykologiske ladestasjoner» for elevene.

For meg er dette to perspektivutvidere – virkelig mat for tanken! Forfatterne setter med dette fingeren på hvor viktig den gode relasjonen er for alle elever. Og på hvor viktig læreren er som rollemodell gjennom skoledagens mange situasjoner av samarbeid og konflikt, humor og frustrasjon, planlagte og uforutsigbare hendelser. De legger også vekt på at den grunnleggende tryggheten hos hver enkelt elev er en forutsetning for læring, og på at vi bør være opptatt av økt læringsglede før vi i det hele tatt tenker på økt læringsmengde.

Jeg er enig med forfatterne i at å befinne seg innenfor rammen av skolens sosiale strukturer gir støtte og trygghet i den sårbare ungdomstiden. For

unge som oppjonerer og utfordrer, skjer derimot ikke denne omrammingen av seg selv. Skolen som forebyggende tiltak og læreren som psykologisk ladestasjon blir vanskeligere, men desto viktigere!

Det er etter hvert mye litteratur som drøfter om det egentlig var så smart å lage skoleelever av de sprelske og lekne fem–seks-åringene (noe det vel egentlig ikke var). Og om det i det hele tatt har ført til økt læring og kunnskapsmengde (noe det vel egentlig ikke har). Og om vi har mistet noe på veien?

Og det har vi kanskje

- når en del av elevgruppen fra tidlig alder opplever å mislykkes (særlig med å sitte stille og høre etter)
- når de samme elevene i tillegg til kompetansemålene lærer å være en som ikke skjønner hva de skal gjøre, som ikke klarer å innordne seg skrevne og uskrevne regler, som ikke når opp i sosiale sammenhenger
- kort sagt: elever som er under et overrisslingsanlegg av større og mindre angrep på tryggheten til å mestre – og sin egen selvfølelse

Hvis man opplever seg som *slem* og *dum*, er det ikke usannsynlig at man etter hvert også vil oppføre seg *slemt* og *dumt*. Jeg er overbevist om at de aller, aller fleste barn og unge som utfordrer med sin atferd, ville valgt å være snille og flinke hvis

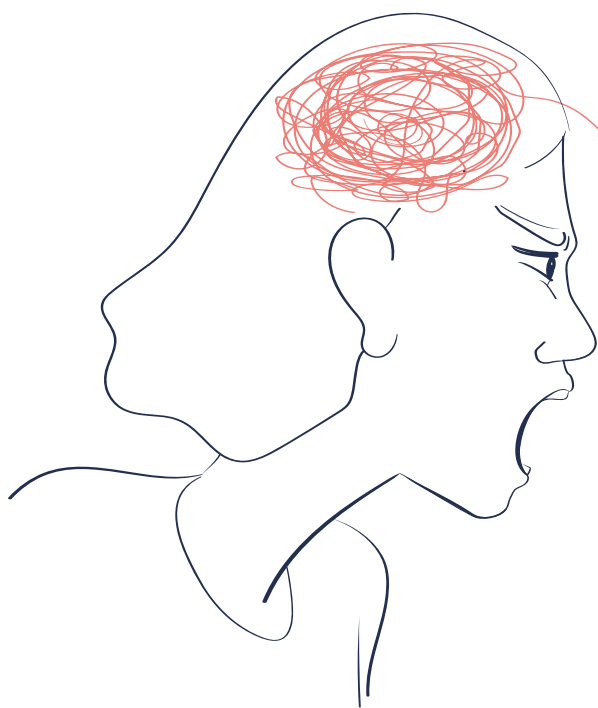


Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson & Guro Øiestad

Se ungdommen innenfra
Mentalisering og trygghet i skolen

Gyldendal | 2023

196 sider | ISBN/EAN: 9788205596641



verktøyskrin og handlingsalternativ, slik som å se bakenfor den utfordrende atferden, bygge relasjon og skape trygge rammer for den enkelte. Dette vil ikke si det samme som at alt er 100 prosent bra hele tiden, men noe som kan gi en opplevelse av å bli regnet med, være en av flokken, bli satt pris på, ha noe å bidra med og være betydningsfull for noen.

Dette er blant variablene som skoleforskerne Skaalvik & Skaalvik allerede for noen tiår siden identifiserte som viktige for positiv utvikling av selvfølelse og læring. Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad viderefører og utdyper teoriene til Skaalvik & Skaalvik – på samme smarte og lett forståelige måte som i sin forrige bok, *Se eleven innenfra*. Og den har med noen fantastiske illustrasjoner som gir direkte veiledning for handling.

Illustrasjonen ovenfor, fra s. 77 i boken, forelsket jeg meg helt i.

de visste hvordan de skulle få det til. Men etter litt for mange nederlag og i mangel av å lykkes som *snill* og *flink* er det dessverre en liten gruppe som perfeksjonerer rollen som *slem* og *dum*.

For å demme opp for en slik utvikling er denne boken et funn. Den gir oss pedagoger enkle psykologiske refleksjoner og verktøy – som på ingen måte er nye, men som satt inn i denne sammenhengen likevel kan utvide våre pedagogiske

Noen sitater fra boken er som følger:

Løsningen er kontakt – ikke avvisning!

Trygg relasjon – og ikke «kom tilbake når du har roet deg».

Støtte og trygghet som noe den unge kan regne med, ikke noe man må gjøre seg fortjent til.

Boken er full av gode, illustrerende caser og eksempler, men jeg velger å avslutte denne betraktningen med følgende øyeblikk av kontakt fra egen tidligere praksis i PPT:

Ungdomsskoleeleven nekter å delta på muntlig avgangseksamen. Har forskanset seg hjemme. Avviser alt! Skolens spesialpedagog har reist hjem for å bistå foresatte og prøver å «låse opp» ungdommen ved å minne om alt de har forberedt og jobbet med som tilsier at eksamen kommer til å bli en helt grei sak ...

... og blir møtt med et kjempestort sinne med dertil tilhørende vokabular og ordene: *Bare dra til helvete – jeg har gitt opp skolen.*

Spesialpedagogen klarer å bevare roen og tryggheten, med vekt på hva dette dreier seg om, og leverer følgende gamechanger av en replikk:

Du tenker at du har gitt opp skolen, men du skal vite at skolen ikke har gitt opp deg ... —



20%*
rabatt med koden
FAMKURS20
ut 2025

* Rabatten gjelder sertifiseringskursene, og kan ikke brukes med andre rabatter.

FAM

Feifer Assessment of Mathematics

Er du på jakt etter et godt verktøy for å kartlegge matematikkferdigheter?

Skulle du ønske du kunne få en tydelig oversikt over barnets eller ungdommens matematikkferdigheter?
Ønsker du at skole og PPT kunne samarbeide om kartlegging – med felles forståelse og målrettede tiltak?

Nå er ventetiden snart over!

Vi lanserer snart **Feifer Assessment of Mathematics (FAM)** og **FAM Screener** – med **norske normer** for personer fra **5 til 30 år**. Følg med på vår hjemmeside for salgsstart!

Kurs



www.hogrefe.no

Velkommen til lanseringskonferanse!

Dato: 20. januar 2026

Tid: 11:30–16:30

Sted: Litteraturhuset i Oslo

Pris: 675 kr fysisk | 350 kr digital

Møt testens forfatter **Dr. Steven Feifer** og **Jack Naglieri**, utvikler av CAS-2 og WNV. I tillegg får du korte, faglige foredrag om kartlegging av matematikkvansker og tiltak – perfekt for deg som jobber med elever i risiko.

Konferanse



 **hogrefe**

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



Nå har vi
55 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2024)

Læsertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikk kommer ut fire ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

**Ta kontakt for et
uforpliktende tilbud!**

Grethe Ånerud
utdanning@hsmedia.no
Tlf: 92 83 68 30

Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2026

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	11. februar	13. mars
2	22. april	29. mai
3	9. september	9. oktober
4	4. november	4. desember

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!



@spesialpedagogikk



Også som
e-blad!

Bestill abonnement på Spesialpedagogikk!

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler

Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 4 nummer i året.

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side

www.udf.no/minside

Medlemsservice: medlem@udf.no

Ikke medlem:

Send bestilling til

abonnement@utdanningsnytt.no

500,- per år for 4 utgaver

Nå har vi
55 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2024)

*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikks nettsider

Her kan du finne:

abonnementsopplysninger — utvalgte artikler — forfatterveiledninger

— arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

I neste nummer

FAGARTIKLER

ADHD – tiltak for å støtte skolefaglig læring
av Bjarte Sanne og Kirsten Flaten

Ressursteam for arbeid med akutte og alvorlige hendelser, og vedvarende alvorlig problematferd i grunnskolen i Sarpsborg av Jannicke Strand, Anette Fjeld, Karoline Hiller Johansen og Terje Ogden

«Hva betyr sortere?» – systematisk arbeid med ordforråd hos flerspråklige barnehagebarn
av Mia C. Heller, May-Britt Monsrud, Jannicke Karlsen, Marianne Klem og Hanne Næss Hjetland

Kartlegging av behov for særskilt språkopplæring. Hva kan en test som Setningsminne tilføre?
av Anette Andresen og May-Britt Monsrud

Åpne et vindu til den nærmeste utviklingssone
av Finn Steenfatt Thomsen

PP-tjenesten må være en synlig og aktiv medspiller i skolens utviklingsarbeid
av Frøydís Elseth-Jansson og Jennifer Bryant

FAGFELLEVDERT FORSKNINGSARTIKKEL

Kulturskolelæreren – rustet til å oppfylle visjonen om «en kulturskole for alle»? En studie av kulturskolelæreres vurdering av egen kompetanse i å utvikle inkluderende praksiser
av Marieke Gerdien Bruin og Rønnaug Magnussen

Utgivelse 13. mars

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:
erfaringer fra praksis — metodiske tips — refleksjoner — debattinnlegg
— kommentar til aktuelle spørsmål — bokmeldinger

Send inn til redaksjonen@spesialpedagogikk.no