



UiT Norges arktiske universitet

## «Et veivalg, hvor økt kompetanse kan ha en betydning.»

En forståelse rundt arbeidet med dysleksi i tidlig skolealder.

Benedikte Thorsen Bjørnå

Masteroppgave i spesialpedagogikk, 3903, mai 2023.



## Abstraktet:

Elever i barneskolealderen kan stå ovenfor utfordringer innenfor tilegnelsen av lese og skriveutviklingen. Og hvor de første årene på skolen handler om å skape en fonologisk bevissthet gjennom det alfabetiske prinsipp (Tollefsen, 2014). Denne tilegnelsen og videre utvikling av leseforståelsen kan være utfordrende i seg selv, men for en elev med dysleksi kan det være avgjørende at de blir identifisert og tilpasset opplæring igangsettes. Lærere er i en posisjon hvor de kan tidlig identifisere elever som kan ha dysleksi. Økt kunnskap om hvilke indikatorer elever kan fremme, hvilke tilnæringsmetoder og kartleggingsverktøy kan være av stor betydning. Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i nettopp dette, ved å sammenligne Norge og Finlands arbeids metoder for tidlig identifisering av dysleksi. Gjennom en litteraturstudie av eksisterende forskning og teori kommer det frem ulike tilnæringer og ulike kompetansekrav som forventes innenfor skolesystemet.

En rimelig konklusjon syntes å være oppdagelsen av indikatorene bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, rask navngiving, korttidsminne, familierisiko og tappeevner kan være til stor hjelp rundt oppmerksomheten til tidlig identifisering av elever. Språkets oppbygning og indikatorene er avgjørende i form av hvilket land og utdanningssystem. Kompetansekravet i Finland legger større vekt på spesialpedagoger og lærere, enn hva som fremmes i Norge. Hvor lærerassistenter har stort ansvar for gjennomføring av spesialundervisningen. Oppgaven viser at tidlig innsats og kompetanseheving blant både lærere og spesialpedagoger er avgjørende for å kunne gi elever som kan ha dysleksi den best mulige oppfølgingen.

*«Vi har alle behov for å lykkes i det vi holder på med»  
(Høien & Lundberg, 2019, s, 310).*

*Takk ....*

*Takk til biblioteket og deres gode råd i arbeidet med masteren. Takk til familie og venner som har stilt opp å har hjulpet meg gjennom den siste innspurten med masteren, og takk til veileder og bi-veileder.*

## Innhold

1 Innledning:.....	5
1.1 Grunnlag for tematikken: .....	6
1.2 Tidligere forskning:.....	6
1.3 Avgrensing av oppgaven: .....	7
1.4 Oppgavens oppbygning: .....	8
1.5 Problemstilling: .....	8
2 Teoretisk bakteppe: .....	9
2.1 Lesevansker: .....	9
2.2 Dysleksi: .....	11
2.3 Språkets oppbygning: .....	12
2.3.1 Fonologisk bevissthet: .....	12
2.3.2 Ortografi: .....	13
2.3.3 Avkoding og bokstavkunnskap: .....	15
2.4 Kartlegging og tiltak, Norge:.....	17
2.4.1 Tidlig innsats og forebygging:.....	20
2.4.2 Opplæringsloven og differensiering: .....	21
2.5 Kartlegging og tiltak, Finland: .....	22
2.5.1 Tidlig innsats og forbygning: .....	24
2.6 Spesialpedagog og lærere, Norge:.....	25
2.7 Spesialpedagoger og lærer, Finland: .....	27
3 Metode:.....	28
3.1 Samfunnsvitenskap, hermeneutisk tilnærming:.....	28
3.2 Systematisk litteraturgjennomgang: .....	29
3.3 6S-Modellen – en praktisk guide:.....	30
3.3.1 Spørre: .....	30

3.3.2 Søke: .....	31
3.3.3 Sortere: .....	34
3.3.4 Syntetisere: .....	35
3.3.5 Artikkene presentasjon: <i>Fomål, metode, resultater og begrensinger</i> : .....	35
4 Resultater og drøft: .....	46
4.1 Dysleksi og lesevansker: .....	47
4.2 Spesialpedagog og lærer:.....	54
5 Konklusjon og Avslutning:.....	63
6 Referanseliste: .....	67
7 Vedlegg: .....	73
7.1 Vedlegg 1: .....	73
7.2 Vedlegg 2: .....	77

## **1 Innledning:**

Denne masteroppgaven tar for seg et viktig tema innenfor utdanningsfeltet, nemlig dysleksi. Dysleksi er en nevrologisk betinget lærevanske som påvirker evnen til å lese og skrive (Khanolainen, Salminen, Eklund, Lerkkanen, & Troppa, 2022, s. 1). Denne tilstanden kan føre til omfattende utfordringer for en betydelig andel elever i skolesystemet. Oppgavens søkelys er rettet mot tidlig identifisering av dysleksi i barne- og ungdomsskolealder, samt utforskning av de indikatorene og kompetanse som anses som essensielle i arbeidet med dette konseptet.

Videre vil oppgave undersøke hva som burde ligge til rette for elever som kan ha dysleksi og hvilke tilnærminger Norge har i form av lærer og spesialpedagog i forhold til Finland. Finske skoler fremstår i PISA-sammenheng som verdens beste skole og den finske skolen er fremstilt som høyt verdsatte innenfor gjennomføringen i arbeidet med elever (Hausstätter & Saarrommaa, 2008, s. 4). Det vil derfor være interessant å sammenligne tilnærminger mellom de to landene når det kommer til arbeidet med elever som kan ha dysleksi. Metoden som er valgt for denne oppgaven, er en kvalitativ metode med bruk av en litteraturstudie. Det betyr at oppgaven vil basere seg på eksisterende forskning og teori innenfor feltet, og det vil bli gjort en grundig analyse av ulike kilder for å kunne besvare forskningsspørsmålene på en god måte.

Målet med oppgaven er å se nærmere på hvordan skolesystemet kan legge til rette for elever som kan ha dysleksi. Dette innebærer å undersøke hvilke tilnærminger som er mest effektive, og hvordan disse kan implementeres i praksis. Gjennom Norge og Finlands arbeides metoder innenfor oppdaging av dysleksi i tidlig skolealder, vil det i denne oppgaven bli presisert økt innsikt i ulike arbeidshensyn for elever. Til slutt håper jeg at oppgaven vil bidra til økt forståelse av konkrete anbefalinger for hvordan skoler og lærere kan oppdage elever som kan ha dysleksi på en best mulig måte.

## **1.1 Grunnlag for tematikken:**

Grunnlaget for tematikken rundt dysleksi i min masteroppgave er valgt fordi jeg har personlige erfaringer med dette. Mine egne opplevelser av å ikke bli forstått av lærere når det gjaldt mine utfordringer med dysleksi, har vært en drivkraft for å utforske dette emnet. Jeg husker godt hvordan jeg ble tvunget til å lese høyt foran klassen og hvor vanskelig det var å forstå setningene eller hvordan jeg skulle klare å lese dem. Det var først i fjerde klasse at det ble gjort tiltak, og jeg ble plassert i smågrupper med organisatorisk differensiering. Selv om dette var tilrettelagt for meg og to andre elever, hatet jeg denne tilretteleggingen og læreren som skulle hjelpe oss, var ikke alltid forståelsesfull for våre utfordringer. Jeg har tatt med meg disse erfaringene som en styrke og noe som har gitt meg pågangsmot for å klare meg i livet.

Jeg ble ikke diagnostisert med dysleksi før i slutten av 9.klasse i 2009, noe som fører til spørsmål om hvor tidlig innsats var for meg. Gjennom mine 9 år med skolegang følte jeg meg både mindreverd og mindre grad kapabel i forhold til mine klassekamerater. Jeg ble stadig tatt ut av timene og fikk andre arbeidsoppgaver, og lese-oppgaver var ikke noe jeg behøvde å tenke på. Nesten alle fag i skolen krever at elevene kan lese og forstå tekster, fra mat og helse til samfunnsfag og norsk. Engelsk som fremmedspråk krever også at man har grunnleggende ferdigheter i morsmålet. Det var vanskelig for meg å forstå hvorfor jeg ikke kunne få de samme karakterene og arbeidsoppgaver som mine klassekamerater, og hvorfor jeg ikke ble forstått. Dette er grunnen til at jeg valgte å sette søkelyset på dysleksi i min masteroppgave.

## **1.2 Tidligere forskning:**

Norge og Finland er to nordiske velferdsstater og naboland, som begge har signert salamancaerklæring og begge landene tror på prinsippet om inkluderende opplæring (Sundqvist & Hannås, 2020, s, 686). I en artikkel av Dregelid (2013) fremmes det «*Finland har halvparten så mange svake elever som Norge i lesing takket være tidlig kartlegging og spesialundervisning*» (Dregelid, 09.07.2013). I artikkelen diskuteres det hvordan Finland implementerer tidlig intervensjoner, særskilt oppfølging av barn som allerede i barnehagen signaliserer spesielle behov. I den finske skolekontekst blir det fremhevet at rundt 30 % av alle finske skolebarn får spesialundervisning på et eller annet tidspunkt i løpet av skolegangen. Det vises til at majoriteten av spesialundervisning skjer under første og andre

klasse, mens i Norge får dobbelt så mange elever spesialundervisning i 5. klasse, som i 1. klasse (Dregelid, 09.07.2013).

Finland arbeider forebyggende, hvor det arbeides med å kartlegge og forebygge dysleksi allerede før elever har begynt å lese og skrive (Dregelid, 09.07.2013). For at lesevansker oppdages, utredes og diagnosteres tidlig, burde skolen ha screenet og kartlagt elevens grunnleggende ferdigheter i lesning jevnlig. Dette kan være med på å sette dysleksidiagnosen før begynneropplæringen i lesning er i gang, altså før lesekode knekkes. Det presiseres at normalt vil dette skje i 2. klasse. Mellom 1 – 3. klasse skal lesing ha blitt et redskap, hvor kartlegging, observasjoner, gjennomføring av målprøver, opplæringen og lekser er nivåtilpasset. Elever som opplever vansker innen lesing og vanskeligheter ved å utvikle alternative strategier. For eksempel kan elever klare å dekode ord når de leser, men slite med vanskelighetene knyttet til prosesseringsvanskene, noe som igjen resulterer i at deres fonologiske kompetanse får en sentral rolle (Solem, 2017, s, 24). Senere forskning viser til at både Norge og Finland har omtrent like stor andel elever som har fått spesialundervisning i henhold til en offisiell beslutning. I 2017-2018 hadde 7,9 % av elevene i Norge og 8,1% av elevene i Finland offisielt fått spesialundervisning (Sundqvist et al, 2020, s, 687).

### **1.3 Avgrensning av oppgaven:**

I oppgaven ønsker jeg kun å ha søkelyset på elever med dysleksi, uten andre tilleggsvansker. Når det er snakk om elever, er det elever fra 1-4.klassetrinn det hovedsakelig omhandler. Indikatorene viser også til arbeid i slutten av siste barnehageår å oppover, og indikatorene som blir sett på i denne oppgaven er innenfor det kognitive. Jeg vil også avklare at en diagnose og hvordan gjennomføringen av en diagnosesetting er, ikke er noe som blir nevnt innenfor denne tematikken. Når begrepet tidlig identifisering fremmes, er det oppdaging av bekymringer rundt elever som kan ligge i feresonen for dysleksi.

Begrepene «lesevansker» og «dysleksi» utgjør gjennomgående temaer i denne oppgaven, hvor det legges vekt på betydningen av kompetanseutvikling og implementering av tiltak innenfor skolesystemet. Det blir nevnt kartleggingsprøver, formativ vurdering (vurdering for læring) og summativ vurdering (bedømming som finner sted ved avslutning av et læringsforløp) (Vainikainen, 28.02. 2019), disse metodene blir ikke utdypet, men fremmet i form av arbeidsmetoder innenfor oppdaging av elever. Lærerplan og utdanningen for både



spesialpedagoger og lærer, blir kort nevnt, det blir ikke en redegjørelse av utdanning og læreplaner i større grad.

Gitt min egen personlige erfaringer som en person med dysleksi og min sterke personlige tilknytning til dette emnet, har jeg bevisst forsøkt å unngå å være for kritisk i drøftingsdelen og konklusjonen av min avhandling. I stedet har jeg valgt å uttrykke spørsmål og undring for å oppmuntre til refleksjoner.

#### 1.4 **Oppgavens oppbygning:**

For å skape en struktur på oppgaven, er den blitt delt inn i kapitler og underkapitler.

Kapitel 1: Innledning: grunnlag for tematikk, tidligere forskning, avgrensning og problemstilling.

Kapitel 2: Teoretisk bakteppe: lesevaner, dysleksi, språket oppbygning, kartlegging og tiltak, Norge med underkapitler, kartlegging og tiltak, Finland med underkapittel, spesialpedagog og lærer, Norge og spesialpedagog og lærer, Finland. Som fremstilles av bøker, artikler og akademiske nettsider.

Kapitel 3: Metode: Samfunnsvitenskap og hermeneutisk tilnærming, systematisk litteraturgjennomgang og 6S-modellen, Syntetisere – to metoder, presentasjon av artiklene.

Kapitel 4: Resultat og drøft, dysleksi og lesevaner, spesialpedagog og lærer.

Kapitel 5: Konklusjon og avslutning.

Kapitel 6: Referanseliste.

Kapitel 7: Vedlegg.

#### 1.5 **Problemstilling:**

Med fremvisningen av tidligere forskning ble problemstillingen og forskerspørsmålene laget etter hva jeg underet meg over i form av artiklene til Dregelid (2013). Problemstilling ble etter justert ettersom oppgaven ble mer helhet på, den lyder som følger:

*«hvilken måte arbeider Norge og Finland med tidlig identifisering av dysleksi?»*

Forskerspørsmålene som skal støtte opp funnene gjort i denne masteroppgaven mot problemstillingen, er fremstilt slik:

FS1: «Hvilke indikatorer bør en være oppmerksom på rundt dysleksi i tidlig skolealder?»

FS2: «På hvilke måte skiller Norge og Finland seg i bruken av spesialpedagoger?».

## **2 Teoretisk bakteppe:**

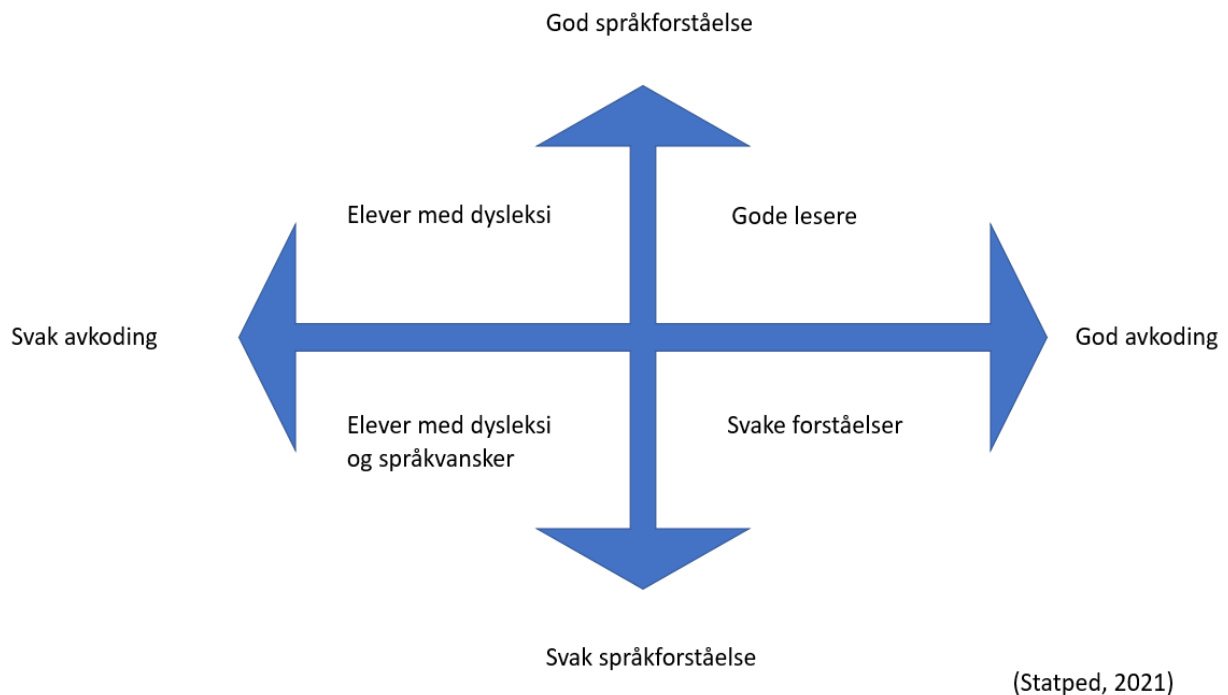
I dette kapitlet, vil jeg fremme hva ulike faglitteratur nevner om de utvalgte begrepene som er med på å kunne besvare problemstillingen. Det vil starte med lesevaner, deretter dysleksi, språkets oppbygning med underkapitler, kartlegging og tiltak både Norge og Finland, før jeg avslutter med spesialpedagog og lærer Norge og Finland.

### **2.1 Lesevaner:**

For å kunne få en dypere forståelse for dysleksi, opplever jeg det som sentralt at lesevaner blir fremmet. Statped (2021) fremmer artikkelen «*The simple view of reading*» som presiserer at leseforståelse er et produkt av avkoding og lytteforståelse. Leseforståelse innebærer to distinkte prosesser og to sett ferdigheter som samvirker for å oppnå en helhetlig forståelse av skrevet tekst. Disse to prosessene er avkoding og tekstforståelse. Først og fremst er det avkoding, som involverer evnen til å gjenkjenne og kalles ofte for lesningens tekniske side. For det andre er det lytteforståelse, som handler om elevens forståelse av muntlig språk og er avhengig av deres generelle språkferdighet. Avkoding og språkforståelsen er dermed nødvendig for å kunne forstå skriftlig tekst ifølge artikkelen «*The simple view of reading*» (Statped, 2021). En må både finne ut hvilke ord bokstavene representerer og forstå hva ordene betyr, dermed kan både svak avkoding og svak språkforståelse føre til dårlig leseforståelse (Statped, 2021). Avkodningsferdighet er enklere å oppdage på lavere trinn, dette fordi tekstene er enklere, og kravene til ordkunnskap og grammatisk forståelse er beskjedne. Hvis avkodningen lykkes og identifiseres, så er forståelsen som regel ikke noe problem. Ganske raskt blir imidlertid bidraget fra lytteforståelsen viktigere. Dette skjer i takt med at elevene blir bedre ordavkodere og tekstene blir mer krevende både i form og innhold. Leseutviklingen kan beskrives slik at det blir en gradvis overgang fra 4.trinn, hvor det blir mer «å lære å lese» til «å lese for å lære» (Statped, 2021).

I «*The simple view of reading*» stilles det til spørsmål om det er avkoding eller språkforståelsen som er problemet, eller en kombinasjon? Er det problemer med at eleven leser sakte og unøyaktig, eller har eleven problemer med å forstå hva som leses? I praksis bør

tiltak ha fokus både på avkoding og forståelse. Dette kalles en «*balansert tilnærming*». Det er samtidig viktig å ha skillet mellom avkoding og forståelse klart for seg, slik at tiltakene kan tilpasses elevens faktiske vansker og behov best mulig (Statped, 2021). Gjennom artikkelen presenteres en formel, denne fremstiller et skille mellom flere typer lesevansker. Det fremstilles i en firefeltstabell, hvor den horisontale akse representerer avkoding, og den vertikale akse representerer språkforståelse:



Innenfor dysleksi er det vansker med ordavkoding, som også kalles for spesifikke ordavkodningsvansker, ordavkodingen er anstrengt, nøyaktig og langsom (Statped, 2021). Det medfører i sin tur svak leseflyt (ofte målt som antall korrekt leste ord per minutt ved tekstlesing). Disse vanskene gjør den tekniske siden ved lesingen svært tids- og ressurskrevende. Dette går ut over leseforståelsen. Hos personer med «*ren dysleksi*» er svak leseforståelse en følge av avkodningsvanskene, og gjenspeiler ikke svak språkforståelse. Det presiseres også at elever med dysleksi leser mindre enn elever uten dysleksi. Og dette kan virke negativt inn på utviklingen av ordforrådet, fordi lesing er en viktig kilde til ordlæringen i skolealder. Dermed kan det være at elever som har dysleksi, kan bli hengende etter i ordlæringen, selv om vanskene i utgangspunktet er knyttet til tekniske leseferdigheter. Elever som har gode leseferdigheter, innenfor både avkoding og språkforståelse, kan sees i

sammenheng med det som kan forventes på det aktuelle alderstrinn. En andel av elever med dysleksi har også mer omfattende språkvansker. En måte å se dette på, er at de fonologiske vanskene som ligger til grunn for dysleksi, ofte forekommer i rammen av bredere vansker med muntlig språk (Statped, 2021).

## **2.2 Dysleksi:**

Dysleksi er en multifaktoriell lidelse med et komplekst samspill mellom genetiske faktorer og miljøpåvirkninger (Ryeng, Eklund & Nilssen, 2019, s, 1103). Over de siste tretti årene har forskning påvist at barn med familiær risiko for dysleksi, har økt risiko for å oppleve lesevansker, det er 45% sjans for at barnet kan få det (Ryeng et al, 2019, s, 1103) og (Khanolainen et al, 2022, s, 1). Dysleksi er en læringsforstyrrelse som hovedsakelig påvirker lese – og skriveevnen. Det er blitt antydnet at det er en svakhet innfor fonologisk prosessering som er årsaken til lesevansken (Ryeng et al, 2019, s, 1103), (Lyytinen, Erskine, Hâmâlâinen, Torppa & Ronimus, 2015 s, 330), (Nilssen & Eklund, 2017, s, 250-251) og (Isoaho, Kauppila & Launonen ,2016, s, 148).

Dysleksi påpekes å være en nervoutviklingsforstyrrelse som påvirker tilegnelsen av leseferdighet og involverer vanligvis vansker med leseflyt, nøyaktighet og staving (Khanolainen et al, 2022, s, 1). Dysleksi kan også variere i form av skrivesystemet eller ortografien. De beste indikatorene for dysleksi er et barns fonologiske bevissthet, bokstavkunnskap og rask navngivning (Lyvtine et al, 2015, s, 331-332). Gjennom faglitteraturen fremmes oppdagelsen av dysleksi at man er oppmerksom på automatisert navngivning og fonologisk bevissthet, der vist en elev/førskolebarn har problemer og/eller er sen innenfor bokstavkunnskap før skolestart, er dette en indikator (Lyvtine et al, 2015, s, 332). En annen indikator, kan være at staveforstyrrelser og utviklingen av nøyaktig flytende lese – og staveferdigheter kan være svekket. Samtidig kan elever med dysleksi ha problemer med forståelsen av hva de leser. Mangel på leseforståelsen på bakgrunn av ordgjenkjenning, omhandler manglende leseerfaring hos elever med dysleksi (Nilssen & Eklund, 2017, s, 251).

Dysleksi er preget av lav lesehastighet sammenlignet med hva som kan forventes basert på generelt kognitivt nivå og adekvat alder. Elever med dysleksi viser til å ha korttidshukommelsessvikt for enkle gjenkjenninger av ikke-verbalt materiale, slik som rytme og varighet, sekvenser, former og posisjoner av nonsensformer, matrisemønstre og

tonesekvens (Laasonen, Virsu, Oinonen, Sandbacka, Salakari, & Service, 2012, s, 2248-2249). Norges definisjon på dysleksi omhandler at det er en spesifikk lærevanske (Solem, 2017, s, 10). Hvor typiske kjennetegn omhandler ordavkodning og staving, samt andre språkrelaterte ferdigheter. Hvor det havner under tre underbetegnelser innenfor fonologi: fonologisk prosessering, hurtig benevning og fonologisk korttidsminne. Noen elever kan slite med prosesseringshastigheten og automatiseringsevnen (Solem, 2017, s, 10).

### **2.3 Språkets oppbygning:**

I dette kapitlet blir det satt søkelys på språkets oppbygning. Fonologisk bevissthet, ortografi, avkodning og bokstavkunnskap fremstilles for å få innsikt i hvordan leseforståelsen er bygd opp. I avsluttende delen av kapitlet, fremstilles en modell. ALL (Avkodning, leseflyt og leseforståelse) – modellen vil kunne hjelpe med belysning av hvordan leseutvikling kan sees, og hva som menes med elevene som har vansker innenfor de ulike trinnene.

#### **2.3.1 Fonologisk bevissthet:**

Fonologi har som oppgave å håndtere talespråkets lydsystem (Høien & Lundberg, 2019, s, 113-116). Fonologiske forstyrrelser blir som vanlige ikke et problem før elever begynner med å lære seg å lese og skrive. For at elever skal kunne lære seg å lese, må de ha en forståelse for alfabetet, altså bli bevisst på det fonologiske. Elevene må få en forståelse for at ordene kan atskilles fra hverandre gjennom den fonologiske strukturen som den alfabetiske skriften representerer (Høien & Lundberg, 2019, s, 113-116). Utviklingsvansker i fonologisk prosesseringsevne er de kognitive kjernefaktorene som er den umiddelbare årsaken til dysleksi. Vanskene innenfor dysleksi omhandler fonologisk svikt (Lyster, Lervåg & Hofslundsengen, 2019, s, 349).

Det handler om problemer med å hente frem og produsere spesifikke og detaljerte fonologiske representasjon fra langtidsminet (Lyster et al, 2019, s, 349). Fordi de fonologiske representasjonene er utydelige, vil de som har dysleksi, ikke bare ha problemer med ordavkobling, men også en rekke andre typer oppgaver som fonembevissthet, verbalt korttidsminne, bokstavkunnskap, benevningshastighet og repetisjon av nonord. Lyster et al (2019) viser til tidligere forskning at elever som er i faresonen for dysleksi, eller har dysleksi, også har vansker med andre aspekter av språket, f.eks. ordforråd. Det er også vist at enkelte

elever har store vansker med ordavkodning, men likevel ikke viser tegn til noen fonologiske svikt, mens andre med fonologisk svikt ikke har vansker med avkodning. Det vises til at dysleksi er en vanske med mange årsaksforklaringer. Fonologiske problemer er en viktig del, men det er verken nødvendig eller tilstrekkelig for at en dysleksi utvikles (Lyster et al, 2019, s, 349).

Det er flere fonologiske vanskeområder som knyttes til dysleksi, og vanskene innfor disse områdene kan være av mer eller mindre alvorlighets grad (Lyster, 2019, s, 19). Dette gjør diagnosteringene utfordrende. De fonologiske vanskene som forklarer de utfordringene som følger med dysleksi, spesielt i den tidlige «kodeknekkingsfasen» er knyttet til vansker med 1) fonologisk bevissthet (bevissthet om ords lydmessige struktur og ordenes enkeltlyder), 2) fonologisk minne (minne for muntlig gitte fonologiske elementer) og 3) fonologisk bearbeidingshastighet (tiden som trengs for å bearbeide lydstrukturen i språket – i lesesammenheng det å finne lyden til skrifttegnet). En utdypning av fonologisk bevissthet i arbeidet med elever kan se slik ut:

1. Elever som ved muntlig presentasjon kan si at «*stol*» ikke passer sammen med «*tann*», «*vann*» og «*mun*» fordi disse tre ordene rimer, og ikke «*stol*», viser en form for fonologisk bevissthet. Et førskolebarn som klarer å si at ordet «*kost*» uten lyden /K/ er «*ost*», har nådd langt i sin fonologiske bevissthetsutvikling. Det er bevisst på enkeltlydene i språket, på fonemene, og kan også manipulere dem ved i dette tilfellet å fjerne en lyd fra en «*pakke*» av flere lyder.
2. Elever som kan huske alle ordene i ord rekken «*gris-sol-hus-trapp-vann*», viser et bedre fonologisk eller verbalt minne enn en elev som ikke husker alle ordene.
3. Elever som bruker mindre tid, enn en annen eleven på å benevne en serie med bilder av gjenstander eller en rekke med bokstaver, har bedre fonologisk bearbeidingshastighet enn eleven som bruker lengere tid (Lyster, 2019, s, 19).

### **2.3.2 Ortografi:**

I følge Lyster & Frost (2008) er en viktig forutsetning for å utvikle lesing til ortografisk lesing er at den fonologiske lesing er sikker (Lyster & Frost, 2008, s, 261). Dette betyr at den informasjonen som leser samler inn, blir systematisk og pålitelig. På den måten skapes en fin basis for etablering av ortografisk kunnskap. Da vil mønstrene i ordene komme fram og bli

benyttet som avkodningsstøtte i stedet for enkeltbokstaver som under den fonologiske lesningen. Sikker og rask fonologisk avkodning er med det utgangspunkt for den ortografiske lesestrategien. Mestring av alfabetiske og av ortografiske strategier kan derfor ikke ses isolert fra hverandre (Lyster, 2019, s, 22).

Når ord lagres som ortografiske enheter, kan elever identifisere raskt og effektivt ordene. Ordlesingen automatiseres, altså leseren kan ta i bruk en ortografisk strategi for å identifisere ord (Lyster, 2019, s, 22). Det hender at elever som ikke har knekt lesekoden, likevel kan gi inntrykk av at de kan lese enkelte ord. En elev som «*leser*» ordet *Esso*, identifiserer kanskje de to s-ene og forbinder ordet med en bensinstasjon. Dette kalles en logografisk lese måte, og den bygger på leserens visuelle hukommelse av ordet eller deler av ordet. Når elever husker ord visuelt på denne måten, er det et tegn på at de er «*på vei*» inn i skriftspråkets verden. Elever med en sterk visuell kompetanse vil kunne lagre mange ord som logografiske enheter, men de kan ikke lese av den grunn. Denne måten avviker når elever lærer seg mer fullstendige og effektive strategier for å avkode ord (Lyster, 2019, s, 22).

Elever som strever med lesing, kan ta i bruk en logografisk strategi, selv når det forventes at andre strategier skal mestres. Bruk av en logografisk strategi vil kunne føre til stor unøyaktighet i lesingen og hindre at en funksjonell fonologisk og deretter ortografisk avkodning strategi blir utviklet (Lyster, 2019, s, 22). Det er vesentlig at både fonologisk og ortografisk strategier må utvikles for at elevene skal kunne lese effektivt. Det kan være aktuelt å kode om ukjente ord, å bruke en indirekte vei inn i «*ordminne*» der ords lydstruktur og mening er lagret. Gjennom en ortografisk struktur, blir gjenkjenningen av ordene identifisert raskt og uanstrengt. Mange som strever med dysleksi, blir «*hengende igjen*» i sin leseutvikling ved at de i stor grad forsetter å bruke en tidskrevende og møysommelig fonologisk strategi med lesing. Dette fører til at lesing kanskje er nøyaktig, men svært ofte tidskrevende (Lyster, 2019, s, 22). Et språks ortografi er knyttet til rettskrivningen og den strukturen skriftsymbolene danner. Jo mer systematisk koblingene mellom talte og skrevne ord er, og mer «*lydrett*» ortografien er, jo enklere kan det være å skjønne det ortografiske systemet som representerer et skriftspråk (Lyster, 2019, s, 42).

### **2.3.3 Avkoding og bokstavkunnskap:**

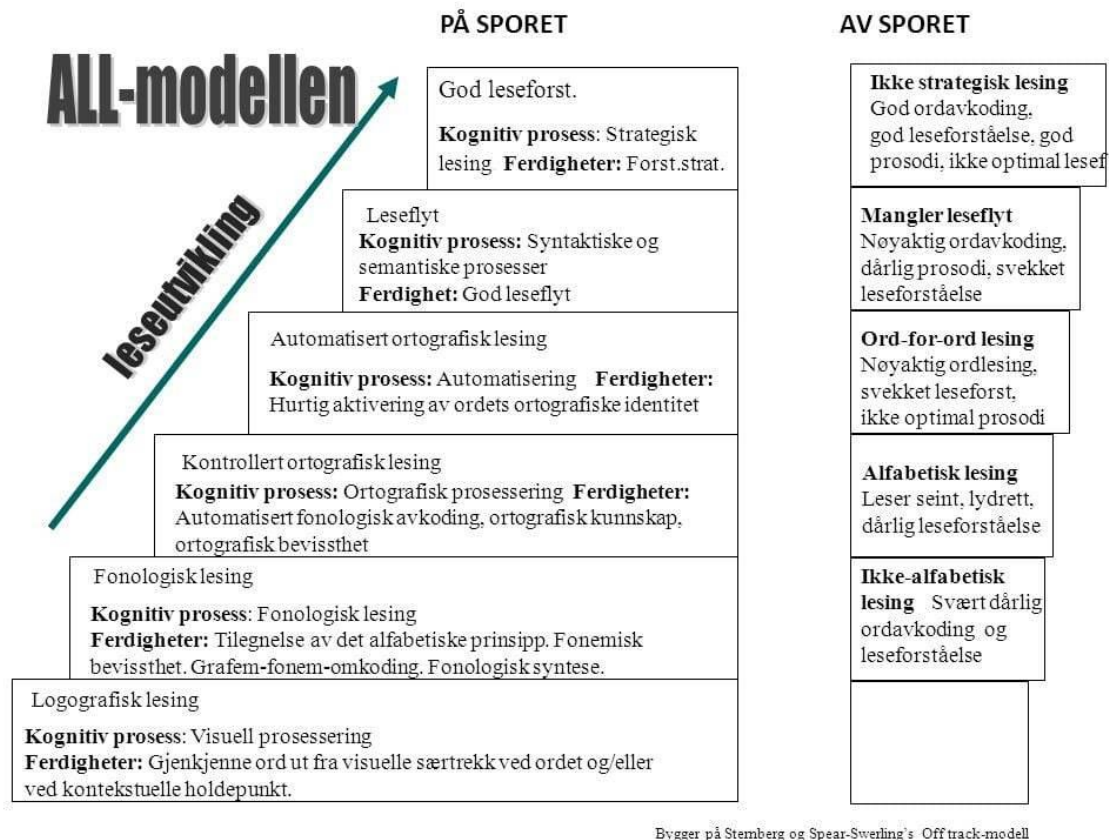
Innenfor avkoding, altså ordlesning er det kunnskapen om hvordan lyder og grafemer (skrifttegn) er knyttet sammen, dette er avgjørende for ordavkoding (Lyster, 2019, s, 41). Lyster (2019) fremmer at mestringen av det alfabetiske prinsippet er selve «*kjerneferdigheten*» i ordavkodingen (skj, ng, osv) av symboler for talespråkets lyder. Innledningsvis skal elever lære at «*talespråket kan skrives ned*», så skal de lære å koble riktig lyd til rett bokstav eller bokstavgruppe. I lesing skal de koble skrifttegnet/bokstaven til lyden tegnet representerer, ved skriving skal de koble identifiser lyd til den bokstaven eller bokstavgruppen som representerer lyden. Forståelsen av det alfabetiske prinsippet er grunnleggende for en god lese – og skriveutvikling. Og evnen til å omkode skrevne ord til en lydstruktur som representer ord, vil bygge opp de ortografiske strukturene for ord i elevens «*ordminne*». Nye ord som eleven aldri har lest før, må leses gjennom en omkoding av skrifttegnene til de lydene de representerer. Det er også forståelsen av det alfabetiske prinsippet og læringen av koblingene «*bokstav-lyd*» som er utfordrende for mange barn, unge, og voksne med lese- og skrivevansker, særlig i den tidlige lese – og skriveutviklingsfasen. For noen forblir det alfabetiske prinsippet en utfordring over lang tid, særlig med tanke på at koblingene som leseren gjør mellom lyder og grafemer, skal bli automatisert. Rask tilgang til de lydene som skriftsymbolene representerer, er avgjørende for en automatisert ordidentifisering (Lyster, 2019, s, 41).

Et språks alfabet omfatter de grafiske symbolene som benyttes for å representere de lydene som finnes i talespråket. Det grunnleggende latinske alfabetet består av 26 bokstaver (Lyster, 2019, s 42). I vårt norske alfabet har vi noen bokstaver som ikke er nødvendig for representasjon av norsk lyder (x, z, og w), men de brukes i en viss utstrekning i lånord og fremmedord. Bokstaven c er også overflødig som skriftsymbol, men blir mer og mer vanlig på grunn av det store antallet engelske og amerikanske ord som blir tatt i bruk. Noen lyder i norsk representeres med kombinasjon av bokstaver slik som ng i seng for lyden /n/. Noen lyder i norsk talespråk kan representeres med ulike grafemer i skrift, f.eks. j-lyden (hjem/jeger/gjerne). Noen grafemer kan i tillegg representere ulike lyder, f.eks. bokstavene e (her/ler) (Lyster, 2019, s, 42).



Det varierer fra skriftspråk til skriftspråk hvor mange varianter av lyder et skriftegn kan representere, og hvor mange måter en lyd kan skrives på. Finsk, spansk og italiensk er språk der det er en enkel forbindelse mellom tale og skrift. Det norske skriftspråket er langt mer regulært og «gjennomskinnelig» enn engelsk, dansk og fransk, selv om det er noe mer komplekst enn de enkleste ortografiene som er nevnt ovenfor (Lyster, 2019, s, 42). Blant alfabetisk ortografier er finsk en av de mest transparente, gjennomiktig av et skriftsystem referer til konsistensen av koblinger mellom lyder eller fonemer i tale og grafemene som representerer dem i tekst. Finske bokstavnavn er nær synonymt med bokstavlyder, og bevissthet i finsk fonologi anses å være synonymt med bevissthet om bokstavlyder (Lyvtine et al, 2015, s, 331-332). Hvis de fonologiske vanskene er omfattende og «kodeknekkingen» spesielt utfordrende, bør skolen ha et tett samarbeid med den pedagogiske-psykologiske tjenesten (PPT) og tjenestens logoped(er) eller andre fagpersoner som kjenner lesevanskefeltet (Lyster, 2019, s, 27).

For å kunne gjøre en enklere fremstilling av det som nå er presentert ovenfor i form av hvordan leseutviklingen kan sees, vil dette fremstilles i ALL-modellen som bygger på Stengberg og Spear-Serling`s Off track-modell:



(Tollefsen, 2014)

Denne modellen beskriver hvordan leseutviklingen kan oppstå og utvikle seg. Modellen gir en god forståelse av de ulike trinnene og hvordan de bygger videre på hverandre i leseutviklingen. På høyre side av modellen blir det tydelig framhevet hva som kan skje når leseutviklingen ikke går som forventet (Tollefsen, 2014).

## 2.4 Kartlegging og tiltak, Norge:

Forskning og studier utført i ulike land har vist en sammenheng mellom barns språkforståelse ved skolestart og deres senere leseferdigheter. Når barn har begrensede språkferdigheter ved skolestart, kan det ha en negativ innvirkning på deres evne til å utvikle effektive leseferdigheter (Solheim et al, 2020, s, 585). I Norge begynner elevene på skolen det året de fyller 6 år, vanligvis på høsten. Lærere har stor frihet når det gjelder valg av undervisningsmateriale og undervisningsmetoder (Solheim et al, 2020, s, 587). Solheim et al (2020, s, 585) diskuterer at det eksisterer en pågående debatt angående tidspunktet for å innføre systematisk leseopplæring og de potensielle fordelene ved å starte tidlig. Dette temaet

har engasjert forskere, og ulike perspektiver har blitt presenter i denne diskusjonen. Eksempel, fordelene ved å begynne tidlig er at intervensjonstiltak gjennom støtte anses å være effektivt (Solheim et al, 2020, s, 585).

I tillegg til daglig observasjon i Norge, har utdanningsdirektoratet obligatoriske kartleggingsprøver i lesing på 1.2. og 3. trinn. Disse måler ferdigheter som danner grunnlaget for god leseutvikling (Mossige, 2020, s, 31). Prøvene viser progresjonen i utviklingen av leseferdighet, fra språklig bevissthet til bokstavkunnskap og ordlesning, og videre til evnen til å lese ulike typer tekster med sammenheng og forståelse. Disse prøvene har som formål å finne fram til de elevene som viser en utvikling av leseferdigheter som ligger under bekymringsgrense. Læreren kan da sammenlikne sine observasjoner med et standardisert mål. Resultatene av prøvene skal følges opp på individnivå. Fordelen med tidlig kartlegging er at tiltak kan gis tidlig slik at eleven kan få en bedre utvikling (Mossige, 2020, s, 31). Tidlig innsats bør dermed settes inn allerede i første klasse når det oppdages, med det formål å ha en positiv effekt på elevens videre utdanningsforløp. En «vent å se»- holdning til elever som har utfordringer med lesing og skriving er ikke tilstrekkelig, ettersom disse elevene trenger støtte før de får for mye erfaring med å streve gjennom de første årene med leseutvikling (Solheim et al, 2020, s, 585).

Diagnostiseringen skal foregå på individuelt nivå. Det gjennomføres med elever som det er mistanke om har dysleksi, hvor formålet er å kartlegge individets sterke og svake sider, og finne ut om det foreligger faktorer som hindrer en god leseutvikling (Høien & Lundberg, 2019, s, 189-190). Som nevnt tidligere, innenfor dysleksi er det en rekke delferdigheter som må vurderes i en dysleksiutredning av elevens resultater (Solem, 2017, s, 12). Lyster et al (2019, s, 349) nevnte at fonologi er en viktig del, men ikke nødvendig mangel for å kunne definere om en elev har dysleksi. Dermed er det sentralt at en omfattende kartlegging av elevens funksjonsnivå settes mot kriteriene for diagnosen. Diagnostisering gjøres med standardiserte tester eller med dynamisk kartlegging. Ikke alle fagpersoner innen pedagogikk har de faglige forutsetningene for kartlegge og diagnostisere dysleksi (Solem, 2017, s, 12-13).

En svakhet som presiseres av Solem (2017, s, 19) av gjennomføringen av diagnostiseringsarbeidet i Norge er at det er uklart hvem som kan utrede for en diagnose. Det anbefales at personer som utreder oppfyller følgende kompetansekrav:

- kunnskap om den grunnleggende lese og skriveutviklingen, kunnskap om det spesifikke vanskeområdet som skal utredes.
- Evne til å vurdere hvilke kognitive delferdigheter som påvirker lese og skriveutviklingen hos den enkelte og hvordan dette påvirker resultatet i ulike typer kartlegging.
- Kompetanse på standardiserte (under like betingelser, altså samme instrument) og dynamiske tester (basert på en dialog mellom utreder og elev).
- Formelle krav: faglig og klinisk kompetanse, relevant utdanning (spesialpedagog, logoped eller psykolog) (Solem, 2017, s, 19).

Ifølge Solem (2017, s, 19) bør det samtidig tas i betraktning at grunnutdanning innenfor en av de nevnte profesjonene ikke nødvendigvis sikrer tilstrekkelig kompetanse innenfor språk og dysleksi. Noen skoler har utredningskompetanse, men det er likevel i alle tilfeller PPT som er sakkyndig innsats, og det er PPT som vurderer elevens behov for spesialundervisning. Alle skoler må ha et tett samarbeid med PPT både av hensyn til elevens rettsikkerhet og av hensyn til faglig kvalitetssikring (Solem, 2017, s, 20). Det fremmes av Høien & Lundberg (2019) at hver og enkel eleven er spesielle. Og at gjennom arbeidet med tilrettelegging og kartlegging er det ikke et spesielt utfylt program som er laget. Fordi ingen har samme vansker selv om de er under betegnelsen å ha «*dysleksi*» (Høien & Lundberg, 2019, s, 309-310). Høien & Lundberg (2019, s, 309-310) presiserer samtidig at det er viktig at kartleggingen er en kontinuerlig prosess, slik at det til enhver tid kan få kunnskap om hvordan undervisningsopplegget virker. Dersom undervisningsopplegget ikke gir de resultatene som ønskes, er det nødvendig å foreta nye undersøkelser og justere det pedagogiske opplegget, «*Vi har alle behov for å lykkes i det vi holder på med*» (Høien & Lundberg, 2019, s 310). Hvilke tiltak læreren velger å bruke, avhenger av en totalvurdering av testresultatene elevene har gjennomført (nasjonale prøve, leseprøver). Med andre ord, lærer og/eller spesialpedagog må lage undervisningsopplegg som er tilpasset den enkelte elev. Dermed er det viktig med individuelle læreplaner. Dessverre finnes det ingen quick fix-metode (Høien & Lundberg, 2019, s, 310).

#### **2.4.1 Tidlig innsats og forebygging:**

I § 1-4. Tidlig innsats på 1. til 4. trinn presiseres det at hvis elever står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, skal det raskt settes inn tiltak slik at elevene kan nå forventet progresjon. «*Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning.*» (Opplæringslova, 1998). Ifølge Gunnestad (2017, s, 49) er tidlig innsats et begrep som har to ulike vinklinger med seg. Det kan deles inn i tidlig innsats eller tidlig intervensjoner for elever med spesielle behov. Tidlig innsats til praksisen er med å igangsette tiltak tidlig i et barns liv, enten i spebarns perioden, småbarnsalderen eller førskolealderen. Konseptet bak tidlig intervensjon er basert på ideen om at dersom det oppdages vansker knyttet til barnets fysiske, psykiske, sosiale og/eller emosjonelle velvære, kan hensiktsmessige tiltak implementeres på et tidlig stadium for å forebygge potensielle utviklingsmessige vansker. Ved å identifisere mulige vansker i et tidlig stadium, kan tiltak settes i verk, hvor visse tiltak kan ha betydelig innvirkning og bidra til at barnet unngår negative atferdsmønstre og følelsesmessige belastninger som kan påvirke både selvbilde og sosiale relasjoner (Gunnestad, 2017, s, 49).

Begrepet «*vent å se*» har ulike faglige og etiske sider som kommer til syne (Lyngseth & Mørland, 2017, s,12-14). Det fremmes at for stor oppmerksomhet rettet mot vansker kan medføre stigmatisering og unødvendig engstelse. «*Vent å se*» kan settes i sammenheng med at det av og til er det viktig å kunne gi eleven litt tid, for å vente å se om elevens utvikling og modenhet vil øke. Samtidig som disse to begrepene (tidlig innsats og vent å se) skal opprettholdes, må dette sees i sammenheng med å ivareta barnekonvensjonen. Hvor barnets beste omhandler at personalet må tørre å se og våge å handle, for å bidra med tidlig innsats i tidlig barndom (Lyngseth & Mørland, 2017, s,12-14).

Forebyggende pedagogisk arbeid handler om å samordne innsatsen rundt eleven. Det handler ikke kun om å sette søkelyset på eleven, men også miljøet rundt (Lyngseth & Mørland, 2017, s, 17). Forebygging omhandler å komme en «*uheldig utvikling*» i forkjøpet, hvor forebygging kan gjennomføres gjennom ulike tiltak og på ulike nivåer. Allmennforebyggende tiltak gjennom et barnehageperspektiv kan være at barnehagen vektlegger et godt språkmiljø og/eller legger særskilt vekt på barns sosiale kompetanse (Groven & Rostad, 2017, s, 21-22).

## **2.4.2 Opplæringsloven og differensiering:**

I opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) presiseres det hva som må tas hensyn til hvis elever skal kunne få tilrettelagt hjelp hvis de har utfordringer innenfor den ordinære opplæringen. Et begrep som kan settes i sammenheng med dette er differensiering. Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) presiserer tilpasset opplæring innenfor klasserommet, hvor læringen skal være tilpasset hvert enkelt individ og deres forutsetninger, dette kan gjøres gjennom pedagogisk differensiering som nemlig omhandler at lærer, spesialpedagog, assistent etc. tilrettelegger læringen i et klasserom (Idsøe, 2020, s, 15). Har eleven større vansker eller undervisningen ikke kan tilpasses, selv om loven presiseres dette, er det spesialundervisning som må ligge til grunne. I kapittel 5. Spesialundervisning § 5-1, *Rett til spesialundervisning* (Opplæringslova, 1998), fremmes det at elever som ikke oppnår tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning. Det skal legges vekt på elevens utviklingsforløp, denne type undervisning kan sees i sammenheng med organisatorisk differensiering som omhandler å ta eleven ut av klasserommet og i mindre grupper hvor lærer, spesialpedagog og assistenter tilrettelegger læringen (Idsøe, 2020, s, 15).

For at elever skal kunne få rett til § 5-1, må det foreligge en sakkyndig vurdering av eleven. § 5-3 sakkyndig vurdering fremmer at en kommune eller fylkeskommune kan gi vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det være en sakkyndig vurdering av de særlige behov til eleven. Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og hvilke opplæringstilbud som bør gis. Den sakkyndige vurderingen skal omfatte flere vesentlige elementer. Først og fremst skal den vurdere elevens utbytte av den ordinære opplæringen, altså i hvilken grad eleven har oppnådd ønskede læringsresultater gjennom den vanlige opplæringen. Videre skal vurderingen identifisere og analysere elevens lærevansker, det vil si de spesifikke områdene der eleven opplever vanskeligheter eller utfordringer (Opplæringslova, 1998). Solem (2017, s, 13) presiseres derimot at både kartlegging og diagnostisering er viktig for å vurdere presise tiltak. Elevens rett til tilpasset opplæring og tilrettelegging er den samme uavhengig av en eventuell diagnose. Ved en sakkyndig vurdering skal det alltid foreligge et enkeltvedtak. Det gjelder også hvis eleven ikke skal ha spesialundervisning (Solem, 2017, s, 13).

Elever eller foreldrene/omsorgspersonene til eleven kan kreve at skolen skal gjøre de undersøkningene som er nødvendig for å finne ut om eleven trenger spesialundervisning, og eventuelt hvilken type opplæring eleven trenger. Undervisningspersonalet skal vurdere om eleven trenger spesialundervisning, og melde ifra til rektor når slike behov er til stede. Skolen skal ha vurdert samt prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte før det blir gjort en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998). Bemanning som arbeider innenfor skole, skal være helsesykepleier, spesialpedagoger, miljøarbeidere, psykologer og lærere (Utdanningsforbudet, 25.02. 2021). Elever kan streve, og det kan oppstå ulike vansker med å lære gjennom hele opplæringsløpet. Lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og kunne gi elever den hjelpen de trenger. Det kan være avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

## **2.5 Kartlegging og tiltak, Finland:**

I Finland arbeider også skolen for likeverd og tilpasset opplæring i et inkludert miljø som i Norge. Elevene i Finland starter på skolen det året de fyller 7, som er ett år senere enn i Norge. Før elevene starter på skolen går det på «*pre-primary education for six – year – olds*» som har som mål å gjøre elevene klar for formell skolegang, men som igjen mangler systematisk akademisk undervisning (Solheim et al, 2020, s, 587). I opplæringsloven til Finland (Perusopetuslaki, 1998) i section 31 Free education og section 16 *Remedial teaching and part-time special-needs education* presiseres det at:

*«A disabled child or a child with special educational needs has additionally the right to get the interpretation and assistance services he or she needs to participate in education, other educational services, special aids and the services provided under Section 39 free of charge.»* (Perusopetuslaki, 1998).

*«1. A pupil who has temporarily fallen behind in studies or otherwise needs short-term support in learning shall be entitled to remedial teaching  
2. A pupil who has difficulties in learning or in schoolgoing shall be entitled to part-time special-needs education»* (Perusopetuslaki, 1998).

Gjennom et spesialpedagogisk opplegg skal det tilrettelegges til det beste for eleven ut fra deres forutsetninger, og deres evner. For å få tilpasset opplæring fremstilles det gjennom opplæringsloven til Finland (Perusopetuslaki, 1998). I section 17 special-need support, at spesialstøtte omhandler spesialundervisning og annen støtte som trengs. Hvor hensynet skal ligge på, å tilrettelegge ut fra elevens interesser og fasiliteter for utdanning, det kan enten gjennomføres i klasserommet eller et annet passende sted (grupperom etc.). Skolen skal skrive et skriftlig vedtak om ivaretagelse av støtte om særskilte behov. Dette skal igjen vurderes minst etter andre klasse og før elever starter overføringen til syvende klasse. Vedtaket om særskilt støtte skal avgjøre om elevens primærundervisnings gruppe, tolk – og assistenttjenester og andre tjenester er nødvendig. Før eventuelle vedtak om spesialstøtte fattes, skal skolen i samsvar med eleven, foreldre/omsorgspersoner eller juridiske representanter få en rapport om elevens fremgang i læring og redegjørelse for hvilke støtte som gis. I denne rapporten skal det også fremmes elevens psykologiske og medisinske tilstand (Perusopetuslaki, 1998).

Vedtaket om støtte til særskilte behov kan iverksettes før førskolestart, grunntdanning eller under førskole – eller grunntdanning uten forutgående pedagogisk undersøkelse (Perusopetuslaki, 1998). Bestemmelser om dannelse av undervisningsgrupper som inneholder en eller flere elever som har vedtak om særskilt støtte eller som er innenfor langvarig skoleplikt skal vedtas ved regjeringsresolusjon. For gjennomføringen av vedtak om støtte til spesielle behov, skal det lages en individuell plan. Planen skal inneholde undervisningsopplegg for eleven, og den skal utarbeides med foreldre/omsorgspersoner, denne skal også fornyes hvert år (Perusopetuslaki, 1998). I Finske skoler består grunnbemanningen av rektor, lærere, spesialpedagoger, psykologer, helsesykepleier og sosial arbeidere som sammen arbeider for elevene (Toom & Husu, 2016, s, 46). I timene morsmål og litteratur har Finske skoler satt inn at spesialpedagoger er vektlagt allerede fra første klasse. Elever som har lærevansker, får ekstra hjelp fra spesialpedagogen og individuell hjelp fra en spesialpedagogisk assistent. På denne måten blir behovene til elevene tatt hensyn til i hele undervisnings og læringsprosessen (Tainio & Grūnthal, 2016, s, 148). Kommunene og deres økonomi tilsvarer hvordan organiseringen av kvaliteten på utdanningen er, dette i form av ressurser. Men selv om økonomien er ulik, presiseres det viktigheten med mangfold og ulike elevers lærevansker skal identifiseres tidlig og støtte dem i deres vanskeligheter. Det



skal tilbys multiprofesjonell støtte gjennom elevferd som rektor, spesialpedagoger og skolepsykolog skal utarbeide samme (Niemi, Toom & Kallioniemi, 2016, s, 278).

Finland har ikke nasjonale prøver, læreplanen til Finland har eget kapittel om vurdering som fokuserer sterkt på formative vurderinger (vurdering for læring) og feedback (Vainikainen, 28.02. 2019). Fra første til syvende trinn kan skoler bestemme selv om de gir verbal eller numerisk feedback. Det er mindre søkelys på nasjonale læringsmål og mer fokus på individuell utvikling – men alle må følge nasjonale læringsmål uansett, bare at det er mulig å differensiere mye. Summativ vurdering av læringsutbytte omhandler at prøver og tester brukes stadig for å vurdere læringsutbytte i klassen og individuelt nivå. På lavere trinn er det vanlig å ha små summative prøver før temaet byttes. Innenfor formativ vurdering og feedback er det at læreren må vite noe om hva eleven kan i begynnelsen for å evaluere progress og gi støttende feedback som minker avstanden mellom nåværende situasjon og ønskede mål. Mange bruker små diagnostiske tester flere ganger under kort tid (Vainikainen, 28.02. 2019)

### **2.5.1 Tidlig innsats og forbygning:**

Innenfor grunnopplæringen i Finlands mangfoldige elevers behov, er et av nøkkelspørsmålene for utviklingen av grunnopplæringen, hvordan man kan ivareta, oppmuntre og motivere utdanning for alle (Kumpulainen & Lankinen, 2016, s, 79-80). Kumpulainen & Lankinen (2016) nevner at utviklingen av grunnopplæringen omhandler at det tas hensyn til elevenes alder og evner, deres individuelle vekst og utvikling og deres ulike behov. Eventuelle vansker bør identifiseres på et tidligst mulig stadium og alle elever bør støttes på en sosialt styrkende måte. Studentvern, sosialtjeneste og psykisk helsetjeneste skal utgjøre en helhet.

Skolehelsetjenesten trenger bistand fra et effektivt ungdomspsykiatrisk tjenestesystem som gir støtte til behandlingskrevende elever. Skoler forventes også å motivere og støtte elevene tydeligere, slik at de får muligheter til å utnytte potensialet sitt som enkeltperson. Disse målene kan støttes ved å skape stadig mer fleksible læringsveier som gjenkjenner ulike læringsstiler, behov og talenter. Elevers rett til systematisk, tidlig og forebyggende støtte til læring og skolegang ble forsterket ved en endring i grunnopplæringsloven fra 2010 (Kumpulainen & Lankinen, 2016, s, 79-80). I opplæringsloven til Finland fremmes det i «*Section 48a Aims and guidelines*» (Perusopetuslaki, 1998)

§ 48a – Mål og retningslinjer

1. Formålet med før og etter skoleaktiviteter er å støtte skolens og hjemmets pedagogiske arbeid og utvikling av barnets følelsesliv og etisk vekst. I tillegg skal SFO fremme barns velferd og likeverd i samfunnet og forebygge utenforskap og fremme inkludering (Perusopetuslaki, 1998).

## **2.6 Spesialpedagog og lærere, Norge:**

Innenfor de norske skoler er det satt søkelys på at elever og lærer står tett sammen i et kommunikativt forhold til hverandre som preges av gjensidighet og respekt (Høien & Lundberg, 2019, s, 189-190). I flere tilfeller kan det være nødvendig å justere undervisningsopplegget ut fra informasjonen som innhentes gjennom samtaler med elevens foresatte, skolens lærere og PPT (Høien & Lundberg, 2019, s, 310). Når det gjelder lesesvake elever, er det mer et spørsmål om lærerens engasjement og evne til å skape motivasjon hos elever som har mistet troen på at de kan mestre leselæringen. Skolen trenger fremfor alt engasjerte og kunnskapsrike lærere som har tro på at elevene kan lære å lese (Høien & Lundberg, 2019, s, 310). «*For den lesesvake krever ordavkodingen ofte stor ressursinnsats*» (Høien & Lundberg, 2019, s, 243), det pedagogiske arbeidet må foregå på bred front. Det handler ikke bare om å lette lesingen, men også å skape meningsfylte lesesituasjoner som elever opplever som viktig og verdifulle. Elever med dysleksi har nytte av: undervisning bygd på grundig diagnostisering, tidlig identifisering og tidlig hjelp, fonologisk grunnarbeid, direkte undervisning, multisensorisk stimulering, mestring, overlæring og automatisering og godt læringsmiljø (Høien & Lundberg, 2019, s, 246). Resultatet av diagnostiseringen gir veiledning om hvilke pedagogiske tiltak som bør iverksettes for å hjelpe lesesvake elever til å oppnå adekvate leseferdigheter (Høien & Lundberg, 2019, s, 247).

Når det gjelder avhjelping av lesevansker, er det viktig at hjelpen gis tidlig (Høien & Lundberg, 2019, s, 248 – 251). Alle lærere kjenner uro når de møter elever på småskoletrinnet som strever med lesingen, og bekymringene øker når det sees at skillet mellom dårlige og gode lesere stadig blir større etter hvert som barna kommer opp i klassetrinnene. Dårlig leseferdighet kan komme til å gjøre alle fag vanskelige. Dermed kan enkelte elever komme til å miste troen på egen læreevne, og noen vil nok dessverre etter hvert utvikle en negativ holdning til skolen. Dersom støtteundervisningen iverksettes tidlig (1 og 2.klasse), kan et intensivt opplegg over tre måneder gi gode resultater.

Elever som står overfor utfordringer knyttet til leseferdighet og der det er mistanke om at de har dysleksi, har behov for en voksen til stede som kan gi dem direkte veiledning, forklaringer, peke ut viktige elementer, opprettholde deres oppmerksomhet og styrke deres interesse og konsentrasjon (Høien & Lundberg, 2019, s, 248 – 251). For disse elevene er det derfor nødvendig med betydelig mer individuell veiledning og en betydelig økt tidsressurs for deres læring. Dette kan ikke alltid oppnås innenfor de ordinære klasserommets rammer. Organiseringen av undervisningen må derfor være fleksibel og tilpasses den enkelte elev (Høien & Lundberg, 2019, s, 248 – 251).

I Utdanningsdirektoratet (Udir, 04.05.2021) blir det uttrykt hva som blir forventet av de som kan arbeide som spesialpedagoger i Norge, i forhold til tilsetting og kompetansekrav.

- *«Lærerutdanning med spesialpedagogisk utdanning*
- *Førskolelærer- eller barnehagelærerutdanning med spesialpedagogikk på minst 60 studiepoeng (1.-10. Årstrinn)*
- *Lærerutdanning med spesialpedagogikk på minst 60 studiepoeng (Videregående)*  
(Udir, 04.05.2021)»

Hvor det presiseres at det kan være søkelys på utdanning innenfor arbeid med spesialundervisning og morsmålsopplæring. Samtidig som det fremmes at det er satt søkelys på kompetanse, nevnes dette i utdanningsdirektoratet: *«I utgangspunktet gjelder de samme kravene selv om opplæringen blir gitt som spesialundervisning. Skolen kan la en som ikke oppfyller kravene stå for opplæringen. Det er bare lov om det er til det beste for eleven, og det må stå i vedtaket om spesialundervisning. Slike unntak må begrunnes ut fra faglige, pedagogiske årsaker»* (Udir, 04.05.2021). Groven & Mørland (2021) nevner at spesialpedagog er én profesjon, det vil si det er en såkalt halvprofesjon eller en semiprofesjon, som handler om at profesjon har en svak jurisdiksjon. Det vil si at det ikke bare er spesialpedagoger som kan gjennomføre spesialpedagogiske oppgaver, fordi spesialpedagoger er ikke en beskyttet tittel (Groven & Mørland, 30.08.2021).

En annen viktig tilnærming, som blir argumentert for av Sundqvist et al (2020), er bruken av lærerassistenter for å implementere inkluderende opplæring i ordinære klasserom. Denne tilnærmingen har fått utbredelse i flere land (Sundqvist et al, 2020, s, 689). Lærerassistenter har ikke lærerkompetanse, og kan dermed ikke ta det fulle ansvaret for opplæringen som gis

(Sundqvist et al, 2020, s, 689). Lærerassistenter er ofte sterkt involvert i undervisning og elevens læringsprosesser. Lærerassistenter brukes også mye innenfor spesialundervisning, i Norge og i mindre grad i Finland, og dette kan ha en mulig negativ innvirkning på elevene og deres læring. Dette har utgjort en bekymring for forskere på feltet (Sundqvist et al, 2020, s, 689). Sundqvist et al (2020) fremmer at en storstilt studie har funnet ut at elever som fikk omfattende støtte fra undervisningsassistenter så ut til å ha mindre betydning på faglig fremgang enn elever som fikk mesteparten av støtte fra lærere. Denne negative påvirkningen er et resultat av måten lærerassistenter er forberedt og veiledet på. Dermed stilles det til spørsmål om revurdering av bruken av lærerassistenter kan bidra til skoleforbedring (Sundqvist et al, 2020, s, 689).

## **2.7 Spesialpedagoger og lærer, Finland:**

Tidligere forskning har påpekt at lærerkompetanse har betydelig innvirkning på elevens læring, utvikling og prestasjoner, inkludert arbeidet med inkluderende opplæring (Sundqvist et al, 2020, s, 688). Innenfor lærerkompetanse er det spesielt fokus på aspekter som holdninger og kunnskap. Det fremheves at en inkluderende læreprofil bør bygge på fire sentrale verdier som er nødvendig i utdanningssystemet, uavhengig av spesialitet. Disse fire kjerneverdiene er som følger: 1) Verdsetting av elevmangfold, 2) Støtte til alle elever, 3) Samarbeid med andre fagpersoner, og 4) Personlig og profesjonell utvikling (Sundqvist et al, 2020, s, 688). Sundqvist et al (2020) nevner at det er blitt påpekt et behov for en spesiell kompetanse innenfor spesialpedagoger utover en generell pedagogisk kompetanse i inkluderende skole, samt hvordan kompetanse i spesialpedagogikk kan utnyttes. Enkelte studier bekrefter viktigheten av å sikre at elever med lærevansker får den støtte fra lærere som er spesialisert på spesialundervisning. Når det gjelder spesialpedagogisk kompetanse, fremmes det at i Finland settes søkelyset på vurderinger, intervensjoner og teknologiske tilpasninger for elever innen lesing, skriving og matematikk, lærevansker. Foruten den inkluderende kompetansen som alle lærere trenger, er det også behov for at lærerne har spesialisert kunnskap om lærevansker og vurderinger (Sundqvist et al, 2020, s, 688).

Innenfor finske skoler skal det kunne gis spesialisert støtte, hvor spesialpedagoger tilbys som en del av det ordinære utdanningssystem i stedet for i segregerte utdanningsmiljøer, altså organisatorisk differensiering (Sundqvist et al, 2020, s, 688). Det er blitt anbefalt fra tidligere

forskning en «*co-teaching*»-modell for å kunne forbedre inkluderende opplæring. Denne tilnærmingen omhandler at spesialpedagog og lærer arbeider sammen i klasserommet. Samundervisning ser ut til å være nyttig for alle elever, spesielt de som sliter med lærevansker (Sundqvist et al, 2020, s, 688). Finsk spesialpedagogikk blir fremhevet som en av årsakene til de utmerkede skoler resultatene. Som kan utgjøre at spesialpedagogikk kan være en sentral årsak til finsk PISA-suksess (Hausstätter & Saarrommaa, 2008, s, 6). Spesialpedagoger jobb innenfor skolen er ansatt for å støtte alle elever, ikke bare de med diagnose. Spesielt i lavere trinn, gjør spesialpedagogen kartlegging og screening for å identifisere de som skulle trenge tidlig støtte, eksempel for å lære seg å lese (Vainikainen, 28.02. 2019).

### **3 Metode:**

Denne studien har som mål å øke kunnskapen og innsikten i hvordan Norge og Finland håndterer identifisering av dysleksi. For å besvare denne problemstillingen blir det benyttet en systematisk litteraturstudie. I dette kapitlet vil metoden bli presentert, samt hvordan søkeprosessen ble utført. Først vil en redegjørelse bli gitt for samfunnsvitenskap og hermeneutisk tilnærming. Deretter en innføring i hvordan en systematisk litteraturstudie er. Videre vil jeg presenter 6S-modellen, som er et verktøy som brukes i arbeidet med en litteraturgjennomgang (Persson, 2021). Denne metoden fremmer hvordan jeg har arbeidet systematisk, hvor jeg vil utdype hver ledd i form av hva jeg har gjort gjennom søkeprosessen. Videre forklares den analytiske prosessen med en kritisk vurdering av inkluderte studier og analyse.

#### **3.1 Samfunnsvitenskap, hermeneutisk tilnærming:**

Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2021, s, 22), gjennom denne forskningen, plasseres jeg som forsker innenfor samfunnsvitenskapen, hvor fokuset rettes mot menneskers meninger og oppfatninger. Som forsker er jeg på ulike måter en deltaker, idet jeg lever og arbeider innenfor det samfunnet jeg skal studere. Innenfor samfunnsvitenskap er det to sentrale metoder som brukes, kvalitativ og kvantitativ metode (Johannessen et al, 2021, s, 23). Når en forsker skal velge seg en bestemt metode handler det om at akkurat den metoden som er valgt egner seg best til å besvare problemstillingen som er fremmet på best mulig måte. Metoden hjelper med å samle inn data, altså informasjonen jeg trenger til undersøkelsen

(Dalland, 2017, s, 51-52). Kvantitativ metode omhandler å innhente data om målbare enheter, hvor tallene fremmer besvarelsen som trengs. Mens kvalitativ metode omhandler å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2017, s, 52).

Kvalitativ metode, som jeg har valgt, handler om det å få innsamlet data som analyseres og tolkes (Johannessen et al, 2021, s, 24). Siden jeg forsker innenfor samfunnsvitenskap og kvalitative metode, blir jeg som forsker å havne under hermeneutisk vitenskapsperspektiv. Hermeneutikken handler om å fortolke menneskers handlinger gjennom å ha søkelyset på et dypere meningsinnhold, innenfor hermeneutikken legges det ikke vekt på at det finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018, s, 37).

Hermeneutikken knyttes til fortolkninger av tekster. Det handler om å «lese» kultur igjennom tekst. Målet med denne tilnærmingen er at jeg skal tolke handlinger og fremstille spesielle meninger fremmet i tekst. Handlingene som presenteres i teksten kan forstås som tegn som gir kunnskap om en underliggende struktur (Thagaard, 2018, s, 37). Hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for tolkninger på flere plan, innenfor mitt arbeid er det *fortolkninger av tredje grad..* Det vil si tredjegrads fortolkninger søker å avdekke handlingens «egentlige» eller underliggende betydning. Formålet er å finne skjulte sannheter som ligger til grunn for handlingene (Thagaard, 2018, s, 38). Hermeneutikken kan settes i sammenheng med kritisk teori, hvor det legges vekt på ideologiavsløringer og et kritisk standpunkt til samfunnets etablerte strukturer. Kritisk forskning kan deles inn i tre ulike metoder, enkel hermeneutikk – handler om individets tolkning av seg selv og sin intersubjektive situasjon eller virkelighet. Dobbel hermeneutikk – omhandler forskerens fortolkninger av denne virkeligheten. Den kritiske teoriens trippelhermeneutikk – er både lik dobbelhermeneutikken samt en kritisk tolkning av samfunnsforholdene som påvirker både personer i praksis og forskeren. Kritisk teori har som oppgave å få forskeren til å stille kritiske spørsmål om sosiale situasjoner som bør være, eller stille spørsmål om hvordan sosiale forhold kan forbedres (Thagaard, 2018, s, 39).

### **3.2 Systematisk litteraturgjennomgang:**

En litteraturgjennomgang er en systematisk gjennomgang av eksisterende forskning som er innenfor et spesifikt tema eller fagfelt (Persson, 2021, s, 13-21). Denne metoden omhandler å bygge opp å støtte kunnskapsgrunnlaget som fremmes i min master. Ved bruk av denne

metoden kan det sees på som en systematisk kunnskapsoppsummering. En litteraturgjennomgang kan gjennomføres av forskere enten på bachelornivå, masternivå eller doktorgradsavhandlinger, og denne formen kalles ofte som «*literature review*». Det finnes også en form for litteraturgjennomgang som er selvstendige prosjekter, disse kalles for «*systematic review*». Når masterstudenter skriver en litteraturgjennomgang, kalles gjerne for «*litteraturstudie*» eller «*teoretisk oppgave*», fordi i litteraturstudie er det ingen innsamling av egne empiriske data. Litteraturstudiet er basert på tidligere teorier hvor dataen består av dokumenter og tekster, og det er litteraturen i seg selv som jeg blir å analysere. Dermed hadde ikke jeg behov for å søke til NSD (norsk senter for forskningsdata, u.å.), fordi jeg ikke hadde etiske hensyn å ta stilling til.

### **3.3 6S-Modellen – en praktisk guide:**

En litteraturgjennomgang krever at jeg som forsker systematiserer arbeidet mitt. Det vil si at arbeidet gjennomføres på en strukturert og systematisk måte (Persson, 2021, s, 13- 21). For å kunne gjøre en litteraturgjennomgang, må jeg tydelig beskrive hva jeg har gjort, hvordan jeg har gjort det og hvorfor jeg har gjort det slik. Dette er fordi du som leser skal kunne stole på det jeg skriver – for å kvalitetssikre mitt arbeid. Jeg har tatt i bruk Persson (2021) presentasjon av 6S-modellen, som fungerer som en praktisk guide, et verktøy i arbeidet med litteraturgjennomgang. Modellen ser slik ut: *Systematisere: spørre, søke, sortere, syntetisere og skrive*, denne modellen har jeg brukt gjennom arbeidet for å innhente artiklene som er aktuelle for å kunne besvare problemstillingen min (Persson, 2021, 18).

#### **3.3.1 Spørre:**

Det første leddet er å *spørre*. Det handler om å bestemme seg for et tema som jeg ønsket å skrive om (Persson, 2021, s, 15-16). Jeg valgte tema innenfor dysleksi, fordi det har en betydning for meg. Det innebefattet å fordype seg mer i selve begrepet og få en forståelse for at lesevansker kan settes i sammenheng med dysleksi. Jeg ble interessert når jeg kom over artikkelen til Dregelid (2013), hvor det ble fremmet at Finland arbeider forebyggende med dysleksi i form av kartlegging og spesialundervisning, og stilte dermed til spørsmålet *hvorfor?* Jeg har valgt litteraturstudiet for å se på hva tidligere forskning har funnet ut om norske og finske opplæringsstrategier innen dysleksi. I dag finnes det store mengder med forskningspublikasjoner som er digitalt tilgjengelig, og det er både for forskere og studenter

vanskelig å få full oversikt over alt som publiseres, og mye blir aldri lest eller brukt (Johannessen et al, 2021, s, 249). Johannessen et al (2021, s, 249) presiserer at kunnskap er en fornybar ressurs, og det er dermed ikke nødvendig å «*finne opp kruttet på nytt*».

### **3.3.2 Søke:**

Leddets «søke» omhandler den litteraturen jeg aktivt søker etter. Litteraturen kan klassifiseres i tre hovedgrupper: empirisk, teoretisk og metodisk litteratur. I mitt tilfelle valgte jeg å fokusere på empirisk litteratur som beskriver konkrete undersøkelser og funn i artiklene (Persson, 2021, s, 44). Når jeg hadde identifisert mitt forskningsemne, var det på tide å begynne søket etter relevant litteratur. Det neste spørsmålet var å avgjøre om den litteraturen jeg fant var primærlitteratur eller sekundærlitteratur. Primærlitteratur er skrevet av den som selv har gjennomført undersøkelsen eller utviklet teoriene, mens sekundærlitteratur er litteratur som er skrevet av en forfatter som ikke har gjennomført den empiriske undersøkelsen eller teoriutvalget selv. Primærlitteratur har en tendens til å være spesialisert litteratur, mens sekundærlitteratur har en tendens til å være oversiktslitteratur (Persson, 2021, s, 48). Jeg ville finne primærlitteratur, altså empiriske undersøkelser, for å se om dette var allerede forsket på tidligere.

Det er mange ulike søkemotorer, jeg har brukt to databaser for å søke etter artikler som var relevant mot min problemstilling og forskerspørsmål. Ved hjelp av biblioteket fikk jeg veiledning om at jeg burde ta i bruk ORIA og Web Of Science, som har vært databasene som har blitt brukt. Gjennom søkeprosessen oppdaget jeg at det var mange like artikler som ble presentert på begge databasene. Jeg fikk en innførelse i flere databaser som jeg kunne bruke, men på bakgrunn av at bibliotekets anbefalinger ble det kun de 2 databasene. Søkeprosessen har vært gjennom ulike perioder, da nye artikler kunne ha blitt publisert senere. Første søk ble gjennomført, 12 september 2022, andre søk, 23 september 2022, tredje søk, 10 oktober 2022, fjerde søk 2 november 2022, femte søk, 5 desember 2022 og sjette søk, 2 januar 2023. Jeg har utført kontrollsøk for å forsikre meg hvilke artikler som er hentet fra hvor, og under hvilke søkeord. Siste søket ble 16 januar 2023, dette for å avdekke eventuelle nye uleste artikler. Det er ikke gjort flere søk etter det.

Artiklene jeg valgte måtte ha en reliabilitet, omhandler dataens pålitelighet. Jeg måtte sjekke om hvor nøyaktig undersøkelses dataen var. Hvilke data ble brukt? Hvordan dataen var samlet



inn, og hvordan det ble bearbeidet. Et annet begrep som også var sentralt i søkeprosessen var validitet/gyldighet som omhandler hvor gode resultatene samsvarer med teorier (Johannessen et al, 2021, s, 27, s, 43). Forskningen som ble funnet, måtte omhandle lese – og skrivevansker, dysleksi, tidlig innsats, kartlegging, tiltak, spesialpedagog å måtte være innenfor Norge og Finland. Nedenfor vil jeg presentere en kort oversikt over de ulike søkeordene som ble brukt under søkeprosessen:

Søkeord:	Oria:	Web of Science:
Dyslexia Norge	13 (1)	0
Dyslexia Finland	187 (11)	223 (9)
Lese og skrivevansker, Norge	2 (0)	0
Lese og skrivevansker, Finland	0	0
Reading and writing difficultis, Finland	0	17 (3)
Reading and writing difficultis, Norway	0	10 (2)
Screening test for dyslexia Norway	14 (7)	6 (3)
Screening test for dyslexia Finland	6 (4)	1 (1)
Special education teachers, Finland	483 (15)	267 (2)
Special education teachers, Finland		232 (3)

Early intervention dyslexia Finland	20 (5)	14 (5)
Early intervention dyslexia Norway	8 (2)	10 (4)
Mapping tools dyslexia Finland	2 (0)	1 (0)
Mapping tools dyslexia Norway	0	1 (0)
Dyslexia Norway and Finland	11 (4)	(7)

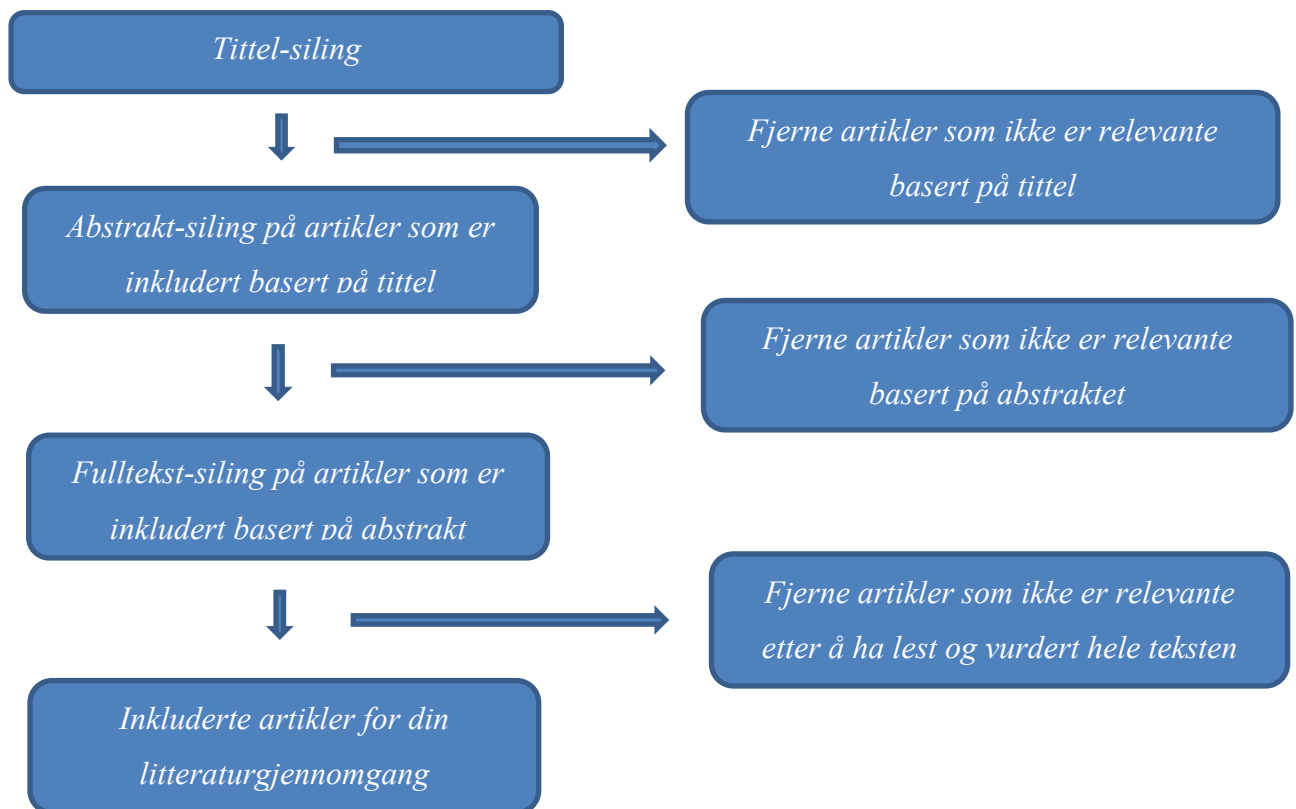
Som vist ovenfor, fremstilles det antallet av artikler som kom opp under søkeordene. Mange av de samme artiklene kom under de ulike søkeordene som ble brukt, men til sammen ble det 89 funn.

#### Inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier:

Innenfor inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier skal dette hjelpe med å velge ut relevante artikler. Et hovedkriterium allerede i søkeprosessen, var at artiklene måtte være fagfellevurdert, dette for å kvalitetssikringen det viktigste av vitenskapelige artikler (Persson, 2021, s, 57). Jeg måtte se at artiklene inneholdt: *Introduction, Method, Results and discussion*. Jeg valgte å avgrense forskning innenfor de siste 10 årene, (2013-2023) fordi jeg ville sette søkelyset på nyere forskning. Artiklene måtte også omhandle elever i tidlig skolealder, fra siste år i barnehage fram til 5. klasse. Artiklene måtte da enten fremstilles på engelsk eller Norsk, men alle funnene unntatt 1 (som var på Norsk) var på engelsk. Med tanke på at jeg lette etter likheter og ulikheter mellom Norge og Finland, har jeg brukt ulike søkeord, som vist ovenfor.

### 3.3.3 Sortere:

I dette leddet har det vært nødvendig å foreta sortering av de ulike artiklene som er blitt identifisert. «Sortere» ha to ulike betydninger ved seg; første omhandler hva jeg vil gå videre med og hva jeg vil forkaste. Den andre betydningen er hvordan jeg sorterer det jeg velger å beholde (Persson, 2021, s, 61). En oversiktlig måte å presentere hvordan artikler jeg ble å beholde og hvilke som ble forkastet fremstilles nedenfor:



*Hvordan du siler ut artikler (Persson, 2021, s, 64)*

Når jeg hadde gjennomført denne sorteringen, satt jeg igjen med 24 ulike artikler (se vedlegg 1). Disse måtte gjennomgås grundigere, hvor jeg måtte sortere etter hva som var mest sentralt i form av besvarelsen av problemstillingen og forskerspørsmålene. Av de 24 artiklene, ble det 8 artikler jeg valgte fordi de hadde de inklusjonskriteriene som jeg fremmet ovenfor. De 8 artiklene er fremstilt i en tabell, hvor forfattere, tittel, år, formål og hvilket land presiseres (se vedlegg 2).

### 3.3.4 Syntetisere:

I dette leddet skal jeg sette artiklene i sammenheng, hvor jeg ser etter om ulike teoretiske perspektiver forholder seg til hverandre. Denne metoden gjør det også mulig for meg å kunne videreutvikle problemstillingen til masteren min. Syntetisering handler dermed om å vurdere ulike litteratur opp mot hverandre og sette dem i sammenheng (Persson, 2021, s 86). Persson (2021, s, 121) benevner at det er ulike måter å gjøre denne presentasjonen på. Noen bruker tabeller, mens andre igjen bruker avsnitt hvor hver tekst blir presentert. Jeg har valgt å fremstille en oversikt over artikler i en tabell (vedlegg 2), og jeg velger å fremstille artiklene hver for seg, med: *formål, metode, resultat og begrensinger*. Jeg kunne også tatt med konklusjonen fra artiklene, men de ulike artiklenes konklusjoner presenterer dermed deres funn, noe jeg fremmer i resultater og drøftings delen.

### 3.3.5 Artiklene presentasjon: Formål, metode, resultater og begrensinger:

*Intergenerational transmission of dyslexia: how do different identification methods of parental difficulties influence the conclusions regarding children`s risk for dyslexia?*

(Khanolainen, Salminen, Eklund, Lerkkanen & Troppa, 2022).

#### Formål:

Denne studien undersøkte om barn ville arve dysleksi, hvis en eller begge foreldrene hadde lesevansker/dysleksi, altså identifisering av familierisiko samt hvilke identifiseringsmetoder som kunne være sentralt. Identifiseringsmetodene var 1) Foreldrenes selvrapportering, 2) direkte ferdighetsvurdering. Forskningsspørsmålene var:

«1. *What is the relationship between self-reported reading difficulties and reading difficulties identified with skill assessments among parents?*

2. *What is the association between parental difficulties (identified with self-reports or direct assessments) and children`s skills?*

3. *Do additional direct skill assessments improve the prediction of children`s skills obtained with only parental self-reports?*

4. *Do the predictive values of self-reports and direct assessments hold when children`s own skills from earlier time points are included into the model (as autoregressors)?»* (Khanolainen et al, 2022, s, 4).

### Metode:

Det ble en sammenligning og analysering av to prøver fra Finland, Jyväskylä longitudinal studie av dysleksi (JLD) og læring og utviklingsstudiet (VUOKKO) (Khanolainen et al, 2022). JLD hadde som mål å identifisere de tidligere forløperne til dysleksi med å rekruttere 200 familier som ventet barn mellom 1993 og 1995, hvor barna ble fulgt fra de var nyfødt. JLD-dataen fra foreldrene (samlet inn før barna var født) og data fra deres barn (samlet inn på seks tidspunkter: 1.klasse/7 år, 2.klasse/8 år, 3. klasse/9 år, 8. klasse/14 år og alder 23). Barna med familierisiko (N=102) og kontrollgruppen (N=89). Foreldredysleksi ble identifisert ved hjelp av direkte ferdigheters vurderinger, kliniske intervjuer og spørreskjemaer. VUOKKO-studie var en oppfølging studie som følger utviklingen av barns oppvekst innen lese og regneferdigheter på tvers av småbarn (2-3 år), førskolebarn (alder 5-6 år) og barneskole (1. klasse/7år). Formålet var å forstå hvordan egenskapene til barn er forskjellige gjennom læringsmiljøer (tidlig barnepass og læring, grunnskoleopplæring og barns hjemmemiljø). Flertallet av familiene som ble rekruttert i studien var enspråklig og snakket finsk som første språk (fem familier snakket et annet språk enn finsk). Data som samlet inn på et tidspunkt i alderen 7-8 år/1.klasse: N=318, 152 jenter og 166 gutter. Foreldre ble testet innenfor: direkte lese vurderinger, egenrapportering av leseferdigheter og vansker, Elevene ble testet innenfor: ordlesning og setningslesning.

### Resultat:

Resultatet til forskningsspørsmålene var: 1) Rapport av foreldrenes vansker og foreldrenes leseferdigheter vurdert med direkte vurderinger var signifikant korrelert (0,60 i JLD, og .42 i VUOKKO), 2) Bruk av begge metodene og effektindikatorer viser konsistent resultater, 3) Direkte ferdighetsvurderinger forbedret ikke antagelsen innenfor flyt i betydelig grad utover selvrapporeringen, 4) Foreldrenes ferdighetsvurderingskår hadde signifikant prediktive for barns lesenøyaktighet i 2. klasse.

### Begrensinger:

Metodene var ikke identiske og begrenser dermed sammenligningene mellom dem. Kun en lesevurderingsoppgave for elevene ble brukt i JLD-utvalget, p.g.a at den var brukt i VUOKKO-prøven. Imidlertid var sammenhengen mellom foreldrevariabler og elevens flyt som ble funnet for dette tidspunktet, lik andre tidligere funn.

*Late-Emerging and resolving dyslexia: A follow-up study from age 3 to 14.* (Troppa, Eklund, Bergen & Lyytinen, 2015).

#### Formål:

Denne studien setter søkelyset på stabiliteten av dysleksistatus fra 2.klasse til 8. klasse. Studiet undersøkte 3,5 til 14 åringer i a) lesning, vokabular, fonologi, bokstavkunnskap, rask navngivning, IQ, verbal hukommelse b) familiær og miljømessig risiko og støttende faktorer og c) foreldrenes ferdigheter i lesning, fonologi, rask navngiving, verbal hukommelse og ordforråd.

#### Metode:

Metoden var delt inn i undergrupper, fremstilt slik: A) ingen dysleksi i noen av klassene (ikke dysleksi, n=127), B) ingen dysleksi i 2.klasse, men dysleksi i 8.klasse (sen fremvoksende n=18), C) Dysleksi i 2. klasse, men ikke i 8.klasse (løser, n=15), D) dysleksi i begge klassetrinn (presistent-dysleksi, n=22).

#### Resultater:

Det vist gruppeforskjeller i både lesning og kognitive ferdigheter av elever så vel som deres foreldre. Foreldreutdanning, boklesefrekvens og elevens IQ skilte imidlertid ikke gruppene. Elevene i vedvarende dysleksi gruppen viste utbredte språk og kognitive mangler på tvers av utviklingen. De i løsningsgruppen hadde problemer med språk og kognitive ferdigheter bare før skolestart. I den sent fremvoksende gruppen viste elevene tydelig kompromittert rask navngivning. I tillegg hadde foreldrene deres de mest alvorlige vanskelighetene med rask navngiving, et funn som tyder på sterkt genetisk svar. Funnene viser ustabilitet ved diagnostisering av dysleksi. Medlemmene av denne fremvoksende gruppen hadde ikke tydelig tidlig kognitiv profil, så sent fremkommende dysleksi virker vanskelig å forutsi. Faktisk, disse elevene står i fare for å ikke bli identifisert og ikke motta nødvendig støtte. Denne studien antyder behovet for fortsatt overvåkning av elevens fremgang i leseferdighet etter de tidlige skoleårene.

#### Begrensninger:

På grunn av få deltakere kan det stilles spørsmål til studien. Det fremmes også at den høye frekvensen som fremvises er p.g.a utvalget innenfor familiær risiko, og kan dermed ikke fremstille hele befolkningen. Det skal også bemerkes at det er ulike måter å definere

kategorier på. Tilnærmingen med lave prestasjoner Troppa et al (2015) brukte ser ut til å være en av de mest stabile og pålitelige, selv om påliteligheten til diagnostikken/tester som brukes er også kritiske. Troppa`s et al (2015) lese flyt tester viste høy reliabilitet og gruppenes forskjeller ble også validert med ekstern lesehastighet målinger.

***Screening for slow reading acquisition in Norway and Finland – a quest for context specific predictors.*** (Solheim, Troppa, Uppstad & Lerkkanen, 2020).

#### Formål:

Tidlig identifisering av elever med risiko for å utvikle lesevansker er avgjørende for effektive intervensjoner. Identifiseringen av elever med risiko for lesevansker administreres ved skolestart, og kan variere mellom land avhengig av både ortografien som skal læres og på elevens før lesing og leseferdigheter ved skolestart. Norge og Finland har forskjellig ortografi (semi-transparent VS transparent), alder ved skolestart og førskoleopplæring. Markører i det norske utvalget: Bokstavkunnskap, fonemisolasjon og rask automatisert navngivning (RAN). Markører i det finske utvalget: kjønn, fonembling, RAN og lesestatus. Deres forskerspørsmål:

- 1) Bidrar de samme markørene til mulig klassifisering av svakere leseflyt i utgangen av 1.klasse innen norske og finske skolestartere?
- 2) Er prosentandelen av korrekt klassifiserte svakere lesere forskjellen mellom de norske og finske prøvene?

#### Metode:

Elevene ble testet innenfor: isolering av første fonem, fonembling, bokstavkunnskap, rask automatisert navngivning, ordlesning og leseflyt. Foreldrene måtte gi informasjon om familiær risiko for lesevansker og sosioøkonomisk status. Norsk utvalget: De norske dataene ble samlet inn som en del av en randomisert kontrollert studie kalt «*to lærere*», som hadde en samtykkeprosent på 96,1 %. Studiene som er inkludert i denne studien kommer alle fra klasserom randomisert til kontrolltilstanden i «*two teachers*», noe som betyr at de ikke mottok noen behandling som en del av deres deltakelse i studien. Utvalget består av 918 førsteklasse elever (46,3% jenter) fra 51 klasserom ved 51 ulike skoler i Sør-Norge. Gjennomsnittsalder ved skolestart var 6,15 år.

Det finske utvalget besto av et tilfeldig delutvalg av 378 førsteklasseelver (48,1 % jenter) fra 99 skoler som deltok i en omfattende oppfølging på tvers av førskoleopplæringen og grunnskolen av 1880 elever. Delutvalget ble fulgt mer intensivt enn hele valget og ble opprettet ved å velge 1-4 (M=2,5) elever fra hvert klasserom (antall elever varierer på størrelsen på klasserommet). Dataene ble samlet inn fra tre mellomstore byer og en kommune: to i sentral-Finland og en i Øst-Finland. Gjennomsnittsalderen ved skolestart for elevene i denne studien var 7,2 år.

#### Resultater:

Spørsmål 1) Resultatet bekreftet delvis den hypotesen. I det norske utvalget ble førstefonemisolasjon, bokstavkunnskap og RAN funnet som markører, mens kjønn, fonem-blanding, RAN og lesestatus ble funnet som markører i det finske utvalget. Spørsmål 2) Hypotesen ble bekreftet. Andelen korrekt identifiserte lesere var: 46,2 % i den finske og 27,9% i den norske.

#### Begrensinger:

Sammenligning mellom to ortografier og utdanningssystemer er alltid en utfordring. De finske elevene overgikk de norske på tvers av alle før lese – og lesetiltak ved skolestart (bokstavkunnskap, førstefonemisolasjon, fonem-blanding og ordlesingsnøyaktighet). Dermed føler Solheim et al (2020) seg sikre på at resultatene fra denne studien gjenspeiler reelle forskjeller i ferdighetsnivå mellom nybegynnere på norsk og finsk skole.

***Rhythm production at school entry as a predictor of poor reading and spelling at the end of first grade.*** (Lundetræ & Thomson, 2017).

#### Formål:

Rytme spiller en organisatorisk rolle i prosodien og fonologien til språket. Elever med lese og skrivevansker har vist at de demonstrer svakere i rytme oppfatningen. Denne studien tar for seg om elevers prestasjoner på en enkel rytmeoppgave ved skolestart kan tjene som en indikator for om elever har vansker med ordlesing og staving på slutten av 1.klasse.

#### Metode:

Deltakerne var 479 norske 6 åringer ved førsteklasse. Rytmask timing og ferdigheter før lesing var testet individuelt ved skolestart på digitalt nettbrett. På rytmeoppgaven ble elevene



bedt om å trykke på den trommen som dukket opp på skjermen til forskjellige rytmer. Elevers svar ble registret mens de tappet på skjermen med pekefingeren. Testerne var alle eksperter på området leseopplæring og individuell testing, og hadde fått 6 timers opplæring i administrasjon av det spesifikke testbatteriet. I tillegg svarte foreldrene på et spørreskjema knyttet til demografi, hjem, leseferdighetsmiljø, familierisiko innenfor lese og skrivevansker, elevens språkbakgrunn og hans/hennes helse. På slutten av 1. klasse ble lese og skriveprøver besvart med penn og papir og administrert i små grupper i to økter på 45 – 60 minutter. Elevene ble sittende hver for seg. Trente testere administrerte vurderingene i en fast rekkefølge til alle elevene. Elevene ble testet innenfor: bokstav og lydkunnskap, fonemisk bevissthet, rask automatisert navngivning, korttidsminne og ordforråd.

#### Resultater:

Innenfor første fonemisolasjon, bokstavkunnskap, fonemblending, korttidsminne og ordforråd var det funn, mens det ble større effektstørrelser innenfor rask automatisert navngivning og rytmisk tappeevne. Inkludering av rytmisk tapping økte, derfor var gruppen av korrekt identifiserte svakere stavere fra 26 til 32 elever. 69,6 % av de elevene som ble spådd å være svakere stavere ble kategorisert til å være svakere i slutten av 1.klasse, mens de som ble spådd å ikke ha vanskeligheter med å stave, hadde rett klassifisert, hele 92,4%. Den riktige identifiseringsraten for elever som leser under terskelen på slutten av 1.klasse økte fra 29,7 % til 35,9% når rytmisk tapping ble inkludert.

#### Begrensinger:

For at Lundetræ et al (2017) skulle kunne få pålitelige resultater, var de innforstått med at auditive oppgaver hos små elever kunne være en utfordring, fordi elevene ikke hadde nok erfaring med ulike ord, altså alderserfaringer innen språk. For at Lundetræ et al (2017) kunne gjennomføre studien sammenlignet de det opp mot et bredere testbatteri av forhåndsiltak, inkludert bokstavkunnskap, fonemisk bevissthet, korttidsminne, rask navngivning og ordforråd, gjorde at sammenligningen av rytmeevnen med tidligere undersøkte indikatorer ble bruk som variabler for å kunne vise påliteligheten.

#### ***Teachers ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1.***

(Virinkoski, Lerkkanen, Holopainen, Eklund & Aro, 2017)

### Formål:

Målet med studien var å undersøke hvilke typer vurderingspraksis lærere og spesialpedagog bruker når de vurderer 1.klasse elevens ferdigheter for lesing (bokstavkunnskap og fonologiske ferdigheter). Videre ble det undersøkt i hvilken grad lærere var i stand til å identifisere vansker med forhåndslesings ferdighetene til elever med lavest prestasjonsscore. Nøyaktigheten av lærervurderinger av elevens forhåndslesings ferdigheter ble studert ved å sammenligne lærervurderinger med faktiske prøveresultater. Forskerspørsmålene:

- 1) Hvilke vurderingspraksis gjør lærere og spesialpedagoger til å vurdere ferdigheter for bokstavkunnskap og fonologiske ferdigheter i begynnelsen av 1.klasse?
  - 2a) Er lærervurderinger knyttet til testresultater i ferdigheter for lesing? Det forventes at lærervurderingene vil samsvare ganske god med testresultatene.
  - 2b) Hvor nøyaktig identifiserer lærere elevens førlesevaner for å teste poeng, og hva er sensitivitet og spesifisitet av vurderingene deres? Det forventes at lærervurderinger vil ha hatt høye falske negative rater, og på den andre siden, lave sann-positive rater for å identifisere utsatte elever for lesing.

### Metode:

Dataen til denne studien ble hentet fra to finske longitudinelle studier. I begge studiene var foreldre og lærere bedt om skriftlig samtykke til elevens og deres egen deltakelse. I form av første forskerspørsmål, fikk Virinkoski et al (2018) kun tak i spesialpedagogers uttalelser, men fikk mulighet til å observere både lærer og spesialpedagog. Spørsmål 2 var det både lærer og spesialpedagogs vurderinger som ble samlet inn. Studie ble gjennomført på høsten i 1.klasse, hvor lærere (N=91), spesialpedagoger (N=51) og 200 1.klassinger ble studert, med alder 7,19 år, 47% jenter og 53% gutter. Fire påfølgende alderskohorter født mellom 1993 og 1996, og halvparten av elevene hadde en familierisiko for dysleksi, og andre halvparten tilhørte kontrollgruppen. Utsatte elever ble identifisert av foreldrenes selvrapporing om lese – og skrivevaner og deres rapporter om lignende problemer blant deres nære familie. Forskningsdataene besto av lærerens spørreskjemaer, lærerens elevvurderinger og testresultater angående førsteklassestudenters bokstavkunnskap og fonologiske ferdigheter ved inngang på skolen.

### Resultater:

Spesialpedagoger så ut til å identifisere risikostudenter litt mer nøyaktig enn lærere, fordi

deres gyldige positive rate var høyere. En teori er at spesialpedagog har flere muligheter til å evaluere elever og i bedre posisjon til støtte enkeltelever enn lærere. Spesialpedagoger kan også ha bredere kompetanse og kunnskap til å bruke ulike vurderingsverktøy i sitt arbeid, sammenlignet med lærere. Et sentralt funn i denne studien var at det bare var en svak kobling mellom lærerens vurderinger og testresultatene. Både undervurderinger og overvurdering av vanskene ble laget, spesielt av lærerne. Lærere har en unik posisjon for tidlig identifisering av elevenes lesevansker. For å kunne identifisere utsatte elever og gi effektiv støtte og intervensjoner i lesing, burde spesialpedagog og læreren kunne gjenkjenne elevens mangler nøyaktig så tidlig som mulig. Tidlig identifisering kan forbedre elevens leseferdighetsnivåer umiddelbart, samt forhindre senere vansker. Resultatene av denne studien indikerer at lærere trenger pålitelige verktøy, ikke bare for å identifiser vanskeligheter, men også for oppfølging av kompetanseheving.

#### Begrensinger:

I begge prøvene manglet det data, og sammenligning mellom spesialpedagog og lærer var ganske komplisert. I begge prøvene var læreren også klar over at det var flere elever med vansker blant prøvene, enn det ville være dersom utvalget var basert på uvalgte prøver. Det var derfor mulig i noen tilfeller at læreren antok at eleven hadde vansker med å lese basert på deres forkunnskaper om elevens lavpunkt oppnåelse. Videre er variablene i testene og lærernes vurderinger (dvs. hva læreren ble bedt om å vurdere) ikke helt sammenlignbare med hverandre. Det stilles spørsmål rundt testenes pålitelighet og stabilitet av resultater, samt lærerens vurderinger, spesielt med tanke på de elevene som hadde blitt identifisert som falske positive i begynnelsen av 1.klasse.

***Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway.*** (Sundqvist & Hannås, 2020).

#### Formål:

Denne artikkelen utforsker to aspekter ved spesialundervisning for elever i grunnskolen i Norge og Finland, som i henhold til offisielle prosedyrer har fått spesialundervisning. De to aspektene er utdanningsmiljøer for gjennomføring av spesialundervisning og formell kompetanse blant de som gjennomfører spesialundervisningen som elevene har rett til. Forsker spørsmålene,

1. Utdanningsmiljøet der elevene mottar spesialundervisning
2. Formell lærerkompetanse blant de som implementere spesialundervisning.

#### Metode:

Innen denne metoden er det søkelys på elever som er offisielt anerkjent som har spesialundervisning, som betyr i begge land at de har en IOP- individuell opplæringsplan i ett eller flere fag. Resultatene er basert på eksplorative studier av offisielle lover og forskrifter, tilgjengelige statistiske data og tidligere forskning fra begge land.

#### Resultat:

Studiet viser at Norge har passert Finland når det gjelder utdanningsmiljøer og deltakelse av elever som er offisielt anerkjent som krever spesialundervisning. 2018 var det 35,6% av finske elever som mottok spesialstøtte på en spesialskole, eller spesialklasse ved en vanlig skole på heltid. Norsk statistikk ser at kun 8 % av elevene som mottar spesialundervisning gikk i spesialklasse, eller skoler på heltid. Et funn fra begge landene er at de utfører arbeid innenfor organisatorisk differensierings/ små grupper utenfor klasserommet med spesialundervisning. Et annet funn er at i Finland arbeider spesialpedagog og lærer sammen i klasserommet for et mer inkluderende fellesskap, mens i Norge fremstår dette som en ganske begrenset og tilfeldig undervisningsmetode. I Finland er spesialpedagogisk kompetanse høyt verdsatt, spesialpedagoger er ansatt og jobber ved skolen og de er høyt betrodd eksperter på spesialundervisning, og vurderinger. Norske skoler kan ha lærere med noe spesialpedagogisk kompetanse, prioriterer eller krever ikke Norge formell spesialpedagogisk kompetanse på samme måte som Finland gjør. Ulike tilnærminger og holdninger til kvalifisert kompetanse i spesialundervisninger kan dermed delvis forklare hvorfor norske elever som mottar spesialundervisning på deltid ikke forbedrer sine faglige resultater, mens finske elever ser ut til å ha betydelig utbytte av sin spesialundervisning på deltid.

#### Begrensinger:

Det fremstilles bare videre forskning innenfor tematikken og hvilke utfordringer samundervisning kan utgjøre, og at dette burde forskes mer på. Det stilles mot lovverk angående spesialpedagoger burde gå under profesjonspolitikken, og hvorfor dette ikke blir mer prioritert.

***Kartleggingsprøver i lesing – tid for nyteknning?*** (Walgermo, Uppstad, Lundetræ, Tønnessen & Solheim, 2018).

Formål:

Denne studien stiller spørsmål om kartleggingsprøver som utføres i Norge trenger nyteknning. Gjennom studiet viser Walgermo et al (2018) til en longitudinell studie om hvordan en kort oppgave gjennomført i slutten av 1.klasse predikerer vansker med leseforståelsen i 3.klasse. Spørsmålene studiet tar for seg er:

1. Bedre samsvar mellom teori om lesing og måling av lesing
2. Longitudinell prediksjon
3. en prøve som kan gjennomføres på kort tid med forbedret pedagogisk potensiale.

Metode:

Datamaterialet som er innhentet til denne studien er fra et randomisert kontrollert studie «*På sporet*» som er utført av Lesesenteret i Stavanger. Det var 19 skoler fra Sør-Vestlandet, totalt 1171 elever startet våren 2014. 18,6% av elevene hadde foreldre som snakket et annet språk hjemme, 14,1 % hadde en mor eller far med lesevansker. Utvalget i slutten av 3.klasse var 1105 elever, noe lavere enn begynnelsen p.g.a flytting. En av skolene hadde nynorsk som hovedmål, skolen ble tatt ut av studien grunnet dette, dermed ble det 996 elever. Prøvene som ble gjennomført var igjennom kartleggingsprøver 1 og 3 klasse. 1.klasse var følgende delprøver: bokstavkunnskap, posisjonsanalyse, fonologisk syntese, staving, ordlesing og til slutt lese og forstå enkelte setninger. 3.klasse var det følgende delprøver: ordlesing, staving, vokabular og leseforståelse.

Resultater:

Setningsleseprøven på 1. trinn alene predikerer 24% av elevene hadde vansker med leseforståelse ved utgang av 3.trinn. Delprøvene i prøven for 1. trinn til sammen predikerer ytterligere 0,7 % av elevene som hadde vansker med leseforståelse to år senere. Forklaringskraften havner på 24,8 % med setningsleseprøven som klar hovedforklaringskraft. Delprøvene i kartleggingsprøvene i lesing for første og tredje trinn, fremmer at setningsleseprøven for 1. trinn viser solid samvariasjon med både leseforståelse, ordlesing og staving på 3.trinn. Det vises til «*å lese er å forstå*» er tilstrekkelig for å predikere vansker med

leseforståelse ved utgangen av 3. trinn dvs. de øvrige delprøvene i kartleggingsprøver på 1. trinn i liten grad øker presisjonen i prediksjonen av vansker.

#### Begrensinger:

Denne type studie har ikke vært mulig å kunne undersøke før p.g.a mangel på longitudinelle data, hvor de aktuelle delprøvene i kartleggingsprøven er brukt som mål. I denne studien prøver Walgermo et al (2018) å radikalt redusere omfanget på prøven ved å se på førsteklasingers skår på leseforståelsen i tredje klasse. Kartleggingsprøvene alene gir ikke god nok informasjon om alle elvers leseferdigheter, men kun de laveste presterende. Prøvene er derfor i liten grad brukt i forskning. Intensjonen med å undersøke førsteklasseprøvens predikasjonsverdi, er en ambisjon om tidlig og presist å identifisere de elevene som læreren trenger mer informasjon om for å kunne sette inn tidligere tiltak mot vansker med lesing.

***Detecting Preschool Language impairment and risk of developmental dyslexia.*** (Helland, Jones & Helland, 2017).

#### Formål:

Denne studien vurderte, og sammenlignet resultater fra evidensbasert screening verktøy som skulle fylles ut av omsorgspersoner for å identifisere førskolebarn i faresonen for språkvansker og dysleksi. Tre verktøy ble brukt: ett som vurderte barns kommunikative evner, en vurderer risiko for utviklingsdysleksi og en vurdering av tidlig språkferdigheter. Det ble satt søkelys på i hvilken grad verktøyene identifiserte samme barn, og hvilken grad de skilte mellom språkproblemer i tråd med storskala. Dette gjennom å utforske resultater gjort av omsorgspersoner i utfylte kartleggingsverktøy av før-leseferdighet innenfor språkvansker.

#### Metode:

Omsorgspersoner av 79 barn fylte ut ordningene. En vanlig gruppe (n=51) og en risikogruppe (n=28) ble etablert på bakgrunn av cutoff-skårene for alle tre verktøyene. Det ble satt tre kriterier for valgene av disse. Det første kriteriet var at verktøyet skulle presiseres mot språkvansker. Det andre kriteriet var at informantene skulle være omsorgspersoner (foreldre, lærere), og at det ikke skulle være individuell testing av noen barn. Det tredje kriteriet var at verktøyet bør være bevisbasert, med referanser til mål for validitet, reliabilitet, sensitivitet og spesifisitet. Godkjenning til gjennomføring av studien ble gitt fra Norske regionale

medisinske komiteer og helseforskningsetikk. De valgte verktøyene var: The children's communication checklist second edition (CCC-2), Risk-index med 5 åringer (RI-5) og TRAS – tidlig registrering av språkutvikling – observasjon av språk i daglig interaksjon.

#### Resultater:

Hovedfunn var at alle tre verktøyene viste signifikant gruppeforskjell mellom den vanlige gruppen og risikogruppen. Ved bruk av cutoff-skårene til et av de tre verktøyene – CCC-2, RI-5 og TRAS. Det ble funnet en moderat korrelasjon (det vil si, den var verken svak eller høy) mellom verktøyskårene. Flere barn ble identifisert av bare ett av verktøyene. Det var betydelige økninger i risikoskårene i samsvar med antall verktøy som identifiserte språkproblemer. Det ble funnet en kjønnsforskjell innenfor risikogruppen, ved at guttene skåret betydelig lavere enn jentene. Frekvensen av arvelighet økte i samsvar med rapporter og var dermed hyppigst hos gutter identifisert av to, eller tre av verktøyene.

#### Begrensinger:

Studiet kommenterer størrelsen på utvalget, Den sammensatte risikogruppen var relativt stor: av de 79 barna i utvalget, var 28 (35,4%) identifisert i risikogruppen av ett eller flere verktøy. Av 16 barnehager som ba om å få delta i prosjektet, 14 (88%) av barnehagene svarte ja, kunne anses som en høy svarprosent. Likevel er det ikke klart hvorfor den totale deltakelsesraten fra foreldrene var så lav som 46%. En forklaring kan være at foreldres, og læreres medvirkning var hevdet på grunn av lokalene til RI-5, og at svarfristen kan ha vært for kort. Samt den nåværende debatten om pro/con førskolescreening, og pro/con om myndighetenes rettigheter til å kreve slik screening, kan ha påvirket viljen til å svare. For foreldrene som valgte å gjennomføre, ble det ikke identifisert hvorfor de ønsket det, men en indikator kan være at en høy andel barn som er i faresonen, var det en gunstig måte å identifisere barna deres hvis foreldrene hadde bekymring.

## **4 Resultater og drøft:**

For å kunne gjennomføre en analyse, har jeg arbeidet med «*syntetisering*» som er del 5 av 6S-modellen til Persson (2021). Syntetisering er en form for drøfting. I en litteraturstudie drøftes mine utvalgte litteraturer opp mot hverandre. Gjennom en sammenligning og kontrastering av artiklene (presentert ovenfor), kan det bygges opp en ny helhet. Altså funn gjort i artiklene, blir å drøftes opp mot mine forskerspørsmål Persson (2021, s, 86).

I denne delen skal artikkelfunnene og faglitteraturen bli satt sammen og drøftet i forhold til problemstillingen og forskerspørsmålene. Først vil det komme en presentasjon om viktige indikatorer som kan være sentralt i begge land. Deretter kommer det en sammenligning mellom Norge og Finland gjennom hva som presiseres om språk og skolesystem. Før kompetansen som bør ligge til grunne for å kunne oppdage elevene blir presentert. Jeg har valgt å dele inn drøft og resultater i kapitler, *4.1 Dysleksi og lesevansker* og *4.2 Spesialpedagog og lærer*. Før konklusjon og avslutning presenteres.

Problemstilling er: «*Hvilken måte arbeider Norge og Finland med tidlig identifisering av dysleksi?*» Forskerspørsmålene som skal være i sammenheng med problemstillingen er: FS1: «*Hvilke indikatorer bør en være oppmerksom på rundt dysleksi i tidlig skolealder?*». FS2: «*På hvilke måte skiller Norge og Finland seg i bruken av spesialpedagoger?*».

#### **4.1 Dysleksi og lesevansker:**

Khanolainen et al (2022), Troppa et al (2015), Lundetræ et al (2017), Solheim et al (2021) og Helland et al (2017) har alle på hver sin måte presisert viktigheten rundt familierisiko. Familiær risiko er som nevnt risiko for at barn arver dysleksi fra enten begge eller en av foreldrene, eller at det kan ligge i familien, hvor Ryeng et al (2019) presiserer at det er 45 % sjans for arvelighet. Hver av disse 4 artiklene legger vekt på familierisiko som en indikator. Dette er en form for likhetstrekk.

Følge Khanolainen et al (2022) kan deres funn formuleres som følger: Familierisiko kan beskrives som barns disposisjon for utviklingsdysleksi, som er arvet ned fra enten én eller begge foreldrene dersom de selv har dysleksi (Khanolainen et al, 2022, s, 12). Familierisiko er en viktig indikator som bidrar til en bedre forståelse av mekanismene for overføring mellom generasjoner så vel som hjemmemiljøet. Ved å bruke familierisiko som identifiseringsmetode, vil det kunne være lettere å gi tidlig støtte (Khanolainen et al, 2022, s, 16). Begge identifiseringsmetodene for familierisiko i studiet til Khanolainen et al (2022) viste seg å være verdifulle bare når eleven er på før-lesestadiet, deretter er det elevens egne ferdigheter som vil være den beste indikatoren for deres utvikling (Khanolainen et al, 2022, s, 16).



Troppa et al (2015) sine funn angående foreldre, presiseres slik: Innenfor sammenligningen mellom gruppene når det gjelder foreldreferdigheter ble det avdekket interessante funn. Det ble funnet at den sent fremvoksende og vedvarende gruppen hadde sterkere sårbarhet for å utvikle vansker med rask navngivning og leseflyt. Disse funnene støtter tidligere studier som viser at foreldrenes raske navngivning er indikator for deres avkoms navngivning og leseflyt (Troppa et al, 2015, s 1399). Samtidig viste langsom navngivningshastighet hos barn og deres foreldre seg å være et advarselstegn på at lesehastigheten kan utvikle seg langsommere (Troppa et al, 2015, s, 1399).

Lundetræ et al (2017) undersøker om rytmisk tappeevne kan være en avgjørende indikator, gjennom studiet fremmes familierisiko. Hvor det nevnes kort, i sammenheng med andre aktuelle indikatorer, at familiær risiko for lese – og skrivevansker er sentralt (Lundetræ et al, 2017, s, 229).

Helland et al (2017) undersøkte om CCC-2, RI-5 og TRAS kunne identifisere barn innenfor dysleksi eller språkvansker i førskolestadiet. Funnene viste at: dysleksi er arvelig, og blitt estimert til å ligge mellom 54-75% eller mellom 29-66% (Helland et al, 2017, s, 308).

Helland et al (2017) anbefaler at arvelighet bør sees som én av flere risikofaktorer (Helland et al, 2017, s, 308). En konklusjon på studiet til Helland et al (2017) var at evidensbasert førskolescreeningsverktøy som skal fylles ut av omsorgspersoner/foresatte, oppdager tidlig risiko for dysleksi (Helland et al, 2017, s, 309).

Solheim et al (2020, s, 594) derimot viser til at gjennom deres forskning kom det frem at: *«Familial risk did not predict poor reading fluency by the end of grade 1 in either of the samples»* (Solheim et al ,2020, s, 594). Solheim et al (2020) presiserer at deres funn om familierisiko kan stilles spørsmål til. Dette fordi mange andre studier har vist at familierisiko er en indikator, hvor Solheim et al (2020) da spør om deres familieundersøkelse var sensitiv nok til å kunne oppdage dette?

Funnene som er presentert her, gjennom 5 ulike artikler, er det kun 4 som presiserer at familierisiko er en indikator. Fra 2 Finske og 2 Norske, hvor den ene Norske hadde samarbeid med UK kan det sees som aktuelle funn. I Solheim et al (2020) som forsker innenfor Norge og Finland, som ikke fant familierisiko til å være en indikator, kan det virke til, som de selv nevner, at foreldreundersøkelsen ikke var nok nøyaktig. Helland et al (2017) har forsket på

ulike kartleggingsverktøy som kan identifisere barn allerede siste år i barnehage, hvor det settes klart lys på at verktøyet RI-5 kan være avgjørende. Dette verktøyet omhandler at foreldrene kun deler informasjon sammen med barnehagelærer om barnet, og ut fra scorene kan det foreligge svar på om barnet er innenfor kriteriene dysleksi. Er alle barnehager klar over at dette verktøyet kan brukes i kartlegging av barn som kan ligg i faresonene for dysleksi? Er dette noe som burde bli gjennomført i alle barnehager i Norge, i form av tidlig identifisering før skolen? Og hvilken kompetanse forventes det å måtte ha for å kunne gjennomføre denne testen? Denne indikatoren kan være en grunnmur for tidlig innsats, hvor det kan arbeids forebyggende, og lærerne kan tilrettelegge arbeidet sitt gjennom å være oppmerksomme på hvilken elev som kan stå i fare for å ha dysleksi tidlig. Solheim et al (2020) nevner at lærere står fritt til å velge undervisningsmetoder og tilnærminger, hvor dette kan være til stor hjelp for elever med å kunne lære seg å lese og skrive gjennom et tilpasset opplæringsmiljø, som skal gjøres ifølge Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998).

Det er også andre indikatorer som er sentrale i tidlig identifisering av dysleksi. Troppa et al (2015), og Lundetræ et al (2018) viser igjen til likhetstrekk, med indikatorer de alle fremmer. Lundetræ et al (2017) nevner allerede noen grunnleggende begreper: Bokstavkunnskap, første fonemidentifikasjon, rask navngivning og familierisiko for lese – og skrivevansker var signifikante indikatorer (Lundetræ et al, 2017, s, 229). Fonologisk bevissthet og staving er tett koblet i tidlig lese og skrivelæringen. Det alfabetiske prinsippet - å forstå den systematiske og forutsigbare forhold mellom bokstaver og lyder - dukker typisk opp først i elevens skriving, i motsetning til deres lesing (Lundetræ et al, 2017, s, 230). Innenfor Lundetræ et al (2017) studie kom det frem at klassifiseringsnøyaktigheten økte den korrekte identifiseringsraten for elever som leser under terskelen ved slutten av 1.klasse, fra 29,7 til 35,9% når rytmisk tappeevne ble inkludert (Lundetræ et al, 2017, s, 229).

Lundetræ et al (2017) presisere at i de første skoleårene er hovedoppgaven med å lære og lese, å utvikle en evne til å avkode og identifisere ord. Og det er først i de senere klassene at kravene til leseforståelse blir mer avansert. Tidligere studier har sett at enkeltordlesing og staving er et fellestrekk som går igjen, innenfor elever som strever med lesing (Lundetræ et al, 2017, s, 231). Den korrekte identifiseringsraten for elever som strever innenfor staving, økte med 9,2 % når man legger til et enkelt mål på rytmisk timing (Lundetræ et al, 2017, s, 232). Bruk av rytmiske timingsmål med 1.klassinger gir også noen klare fordeler. Fordi oppgaven

er relativt fri for språkkrav, den kan gi nye måter å forutsi vansker med lesing og staving. Det er også raskt å administrere, med den digitale presentasjonen som åpner for standardisert bruk av for en rekke pedagogisk personell (Lundetræ et al, 2017, s, 233). Tappeevne kan dermed være en avgjørende indikator hvis det settes i sammenheng med bokstavkunnskap, rask navngivning, korttidsminne og fonologisk bevissthet (Lundetræ et al, 2017, s, 233).

Troppa et al (2015) har sett på lesevansker innenfor det finske utvalget, og legger frem deres funn slik: undersøkelsen av de kognitive forskjellene mellom gruppene, viste i tråd med litteraturen om tidlig kognitive indikatorer for dysleksi, at rask navngivning, bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet har en nær kobling til lesevansker (Troppa et al, 2015, s, 1398). Den sent fremvoksende gruppen skilte seg betydelig fra gruppen uten dysleksi, spesielt innenfor rask navngivning før og etter skolestart. Disse funnene var forventet fordi rask navngivning har vist seg å være en sterk indikator for lesehastighetsmålinger. Den løsende gruppen viste vanskeligheter med fonologisk bevissthet, bokstavidentifikasjon, rask navngivning og ordforråd før skolestart (Troppa et al, 2015, s, 1399). Selv om et språkmiljø, der hvor eleven leser veldig nøyaktig etter 2 års leseopplæring, fant Troppa et al (2015) ut at lesestatusen ennå ikke var stabil i den alderen (Troppa et al, 2015, s, 1400). Troppa et al (2015) nevner også viktigheten med arbeidet rundt de ulike ortografiene som er i de ulike landes språk. Hvor transparent ortografi, har vist seg å være begrenset til begynnelsen av lesetillegnelsen og spesielt lesenøyaktigheten (Troppa et al, 2015, 1399). Bokstav-lyd-forbindelsene på finsk, er lettere å lære seg enn på engelsk, som kan gjøre det mulig for flere elever å ta igjen, hvis de henger etter, til tross for tidlige kognitive vansker (Troppa et al, 2015, s, 1398).

Solheim et al (2020) har sett på Norge og Finland og deres likhetstrekk innenfor indikatorer, hvor det fremmes at: i det norske utvalget ble førstefonemisolasjon, bokstavkunnskap og rask navngivning funnet å være indikatorer for svake lesere. Mens kjønn, fonembling, rask navngivning og lesestatus ble funnet å være indikatorer for svakere lesere i det finske utvalget. Den unike indikatoren i begge prøvene, var rask navngivning. De ferdighetene som vanligvis mestres tidligere (førstefonemisolasjon og bokstavkunnskap) var bedre indikatorer i det norske utvalget, mens mer krevende oppgaver (fonembling og ordlesingsnøyaktighet) var større indikatorer i det finske utvalget. Disse forskjellene skyldes sannsynligvis det faktum at finske elever var ett år eldre ved skolestart og i gjennomsnitt hadde sterkere ferdigheter for lesing og avkoding ved skolestart enn norske elever hadde (Solheim et al,

2020, s, 594). Det høyere leseferdighetsnivået ved skolestart i det finske utvalget fører sannsynligvis til bedre lengdestabilitet i lesing og følgelig bedre identifisering av svakere lesere. I Norge derimot, er leseferdigheter og langsgående stabilitet lavere, noe som indikerer mer tilfeldighet i hvem som har tilegnet seg leseferdigheter og ikke (Solheim et al, 2020, s, 595). Forskjellene i førlesing og leseferdigheter ved skolestart funnet i Solheim et al (2020) studie kan ha ulik opprinnelse. For det første var de finske skolestartene som ble inkludert i studien, ett år eldre enn de norske. Det presiseres at fonologisk bevissthet har en tendens til å øke med alderen. For det andre er ortografien som finske elever lærer enda mer transparent, som gjør det lettere å bli fonologisk bevisst på ordenheter (Solheim et al, 2020, s, 595).

Solheim et al (2020) hevder videre at tidlig identifisering fulgt av insentiv støtte er den mest effektive løsningen. For å sikre at tidlig intervensjon gis til de elevene som trenger det mest, bør det rettes stor oppmerksomhet mot elevens respons på lese – og skriveopplæring i løpet av de første månedene av skolen. På den måten kan elever, hvis fremgang er raskere, gå tilbake til ordinær klasseromsundervisning, mens de som gjør mindre fremgang enn forventet kan gis mer intensiv og deltidstøtte i små grupper. De beste indikatorene for lesevansker bør identifiseres gjennom separate longitudinelle studier for hver ortografi. Hvilke ferdigheter som er de beste indikatorene for lesevansker, må sees i sammenheng med de ulike utdanningssystemene og den spesifikke ortografien. Et annet funn i studiet var, at i det finske utvalget indikerte det at kontinuerlig og tidlig oppmerksomhet på kompetanseutvikling og tidlig undervisningspraksis er enda mer utarbeidet i Finland, enn i Norge (Solheim et al, 2020, s, 596).

Indikatorene som kommer frem gjennom artiklene er: bokstavkunnskap, rasknavngivning, fonologisk bevissthet, korttidsminne og familierisiko som det også fremmes ifra faglitteraturen, Lyvtine et al (2015), Ryeng et al (2019), Nilssen & Eklund, (2017), Isoaho et al (2016). Fra studiet til Lundetræ et al (2017), kommer det frem at tappeevne også kan brukes som en indikator i arbeidet med tidlig identifisering. Lundetræ et al (2017) presiserer at tappeevne ikke har vært spesielt forsket på, men som kommer med gode prosenter, hvor det vises at med tappeevne sammen med andre indikatorene (som vist ovenfor), utgjorde en økning fra 29,7 % til 35,9%. Denne indikatoren bør presiseres for lærere med gjennomføringen av tidlig innsats, hvis den ikke allerede er tatt i bruk? Innen arbeid i barnehagen, arbeider min arbeidsplass med klapping av ordene, altså å dele opp ord. Hvor det

arbeides med å kunne lære seg hvor mange takter i henhold til ord/navn, eksempel B – for Bente blir nevnt, så klappet, 2 klapp, hvor barna lytter ut hvem sitt navn det er. Brukes denne tilnærmingen innenfor 1.klasse? Denne vinklingen skaper rom for lytting, dekodning og forståelsen av sammensetningen av bokstav-lyd som Statped (2021) fremmer. Denne tilnærming er med på å skape rom for lek og læring, hvor språket blir satt søkelys på i et forebyggende tiltak.

Ortografi er avgjørende for hvilke indikatorer man burde være oppmerksomme på innenfor de ulike landene. Troppa et al (2015) nevners det at finsk ortografi har en lettere oppbygning, fordi ordne på finsk skrives som de uttales (Lyvtine et al, 2015), og dermed utgjør det en enklere versjon enn norsk. Det norske skriftspråket er langt mer regelrett og klart, selv om det er noe mer komplekst enn de enkleste ortografiene, som finsk (Lyster, 2019). Solheim et al (2021) har funnet, ved å sammenligne landene (Norge og Finland), at det er ulike indikatorer mellom dem, og dette på grunn av ortografiene, som Troppa et al (2015) nevner, og at det omhandler hvordan skolesystemet er bygd opp rundt elevene. Solheim et al (2020) nevner at finsk er mer «klar» i ortografien, som dermed gjør det «lettere» (for finske elever) å bli fonologisk bevisst, enn for norske elever. Kan dermed Norge og Finland sammenlignes, når de ulike «kjerneferdighetene», som Lyster (2019) nevner innenfor avkodning og språkets oppbygning er ulik?

Oppbygningen av ord som skal læres utgjør dermed bokstavkunnskap og kunnskap om alfabetet. Hvordan lyder og grafemer er knyttet sammen kan stille til spørsmål om norsk er vanskeligere å lære med tanke på oppbygningen i forhold til finsk som «*snakker som de skriver*». Dermed stilles det spørsmål til Dregelid's (2013) uttalelse om hvorfor Finland hadde halvparten så mange svake elever enn Norge i lesing. Solheim et al (2020) understreker viktigheten av å oppdage dysleksi innenfor ulike lands og ulike ortografier, da det er betydelig forskjeller innen språket som gjør sammenligningen utfordrende. Kontinuerlig og tidlig fokus på kompetanseutvikling og tidlig undervisningspraksis bør prioriteres mer i Norge.

Helland et al (2017), Solheim et al (2020), Troppa et al (2015) og Lundetræ et al (2017) fant gjennom deres studier kjønnsforskjeller. Dette er et resultat som er verd å merke seg, og hvor

oppgaven ikke tyngder på denne indikatoren, nemlig fordi fremstillingen stiller til hvorvidt pålitelig denne tilnærmingen er.

Helland et al (2017) nevner: det var en kjønnsforskjell innenfor risikogruppen, ved at guttene skåret avgjørende lavere enn jentene (Helland et al, 2017, s, 306). Testen viste at effektgruppen skyldtes en signifikant høyere skåre i den typiske gruppen sammenlignet med risikogruppen, og at effekten av kjønn, skyldtes høyere totalskår hos jenter sammenlignet med gutter. Interaksjonsgruppen etter kjønn skyldtes først og fremst betydeligere lavere skår i den mannlige risikogruppen sammenlignet med alle andre skårer. For det andre skyltes det signifikant lavere skår i den kvinnelige risikogruppen sammenlignet med den typiske gruppen, og at den mannlige risikogruppen skåret signifikant lavere enn den kvinnelige risikogruppen (Helland et al, 2017, s, 305).

I Solheim et al (2020) studie fremmes det: at kjønn var en unik indikator i det finske utvalget, der en mindre andel av alle jenter (13%) enn av alle guttene (30%) var svakere lesere. Lignende kjønnsforskjeller har blitt rapportert gjentatte ganger i PISA- lesevurderingene til 15-åringene, og en av de største kjønnsforskjellene funnet i PISA-lesedataene gjelder faktisk finske elever. Selv om studien til Solheim et al (2020) ikke gir noen forklaring på denne kjønnsforskjellen, er det interessant å merke seg at den kan observeres så tidlig som i 1.klasse. En mulig forklaring kan være kjønnsforskjeller i motivasjon for leseferdighet, som kan observeres selv i førskoleopplæringen (Solheim et al, 2020, s, 594).

Troppa et al (2015) fant kjønnsforskjellen mellom de sent fremvoksende (22% jenter) og oppløsende (80% jenter) gruppene var slående (Troppa et al, 2015, s, 1399). Disse funnene er i tråd med bevisene for at jenter presterer bedre enn gutter i lesing i øvre klassetrinn og at færre jenter har lesevansker. I de nåværende dataene var dysleksi i 2.klasse like utbredt blant gutter som jenter, mens i 8.klasse var 65 % av de dyslektiske ungdommene menn. En forklaring er at jenter er mer motiverte for å gjøre skolearbeid og å lese. Troppa et al (2015) sine funn fremmer at det var ingen gruppeforskjeller i mengde boklesing og ferdighetsutvikling. En mer omfattende måling av trykkesponering, inkludert digital lesing og skoleengasjement, kan imidlertid vise andre resultater (Troppa et al, 2015, s, 1399).

I Lundetræ et al (2017) sine Chi-kvadrat-tester fant i stedet at kjønn var en viktigere faktor (Lundetræ et al, 2017, s, 231). Av variablene som ble målt i denne studiet til Lundetræ et al

(2017) var det gutter og barn med foreldre som selv rapporterte lese og skrivevansker som var signifikant mer sannsynlig å ta fra materiale. Kjønnforskjeller i leseferdighet, som favoriserte jenter, er rapportert i tidligere studier, selv om dette resultatet bekrefter hvor tidlig dette gapet kan dukke opp (Lundetræ et al, 2017, s, 231).

Ifølge disse funnene som er fremstilt, er kjønnforskjeller noe som burde undersøkes mer. Disse funnene, blir heller ikke presentert i artiklenes konklusjoner. Som dermed gjør det vanskelig å kunne fremme dette som en indikator, som gjør at jeg ikke kan legge mer tyngde på denne tilnærmingen.

#### **4.2 Spesialpedagog og lærer:**

I denne delen av drøft er søkelyset satt mot forskerspørsmål 2: «*På hvilke måte skiller Norge og Finland seg i bruken av spesialpedagoger?*» For å kunne besvare forskerspørsmålet settes det i lys mot forventet kompetanse og hvilke indikatorer skolen burde være oppmerksomme på innenfor tidlig identifisering av dysleksi fra lærerperspektiv og spesialpedagogisk perspektiv.

Virinkoski et al (2018), Walgermo et al (2018), Sundqvist et al (2020) har satt søkelyset på kompetanse innenfor arbeidet med elever som kan være i faresonen. Gjennom deres ulike presiseringer kommer det likevel likhetstrekk. Virinkoski et al (2018) fremmer at lærervurderingen kombinert med screeningtester har vist seg å være det mest nøyaktige instrumentet for å oppdage elever med lesevansker. I en tilsvarende studie blir det fremmet at 88% av risikostudentene ble oppdaget ved å kombinere begge metodene (Virinkoski et al, 2018, s, 506). Det fremmes i studiet at spesialpedagoger kunne identifisere utsatte elever mer nøyaktig enn klasselæreren, fordi deres gyldige positive rate var høyere. En forklaring på dette kan være at spesialpedagoger har flere muligheter til å evaluere elever og er i en bedre posisjon til å støtte enkeltelever enn læreren. Samtidig vises det til at spesialpedagoger har større kompetanse og kunnskap til å bruke ulike vurderingsverktøy i arbeidet, sammenlignet med lærere (Virinkoski et al, 2018, s, 506).

Et annet funn var at den høye andelen falske positive til det faktum at lærere gir støtte til elever som kan lære å lese ganske adekvat uten støtte, og i stedet får noen av de utsatte elevene ikke støtten de trenger (Virinkoski et al, 2018, s, 507). Lærere er i en unik posisjon

for tidlig identifisering av elever med lesevansker, og dette krever kompetanse, samt passende vurderingsverktøy. For å kunne identifisere elever i risikogruppen, må spesialpedagoger og lærere være i stand til å gjenkjenne elevers mangler så tidlig som mulig, for å kunne gi effektiv støtte og intervensjoner i lesing. Tidlig identifisering, og intervensjon i spesifikke områder, kan forbedre elevens leseferdighetsnivå umiddelbart, samt forhindre senere vanskeligheter (Vrinkoski et al, 2018, s, 507). Resultatene av studien til Vrinkoski et al (2018) indikerer at lærere trenger pålitelige verktøy, ikke bare for å identifisere vanskeligheter, men også for å følge opp ferdighetsutviklingen. Denne studien fremmet at spesialpedagoger var i stand til å ganske nøyaktig identifisere elever i risikozonen for lesevansker. Funnene tyder på at mer oppmerksomhet bør rettes mot lærerutdanningen, samt utvikle pålitelige vurderingsverktøy for lærere. Videre blir det understreket et behov for utvikling av verktøy av høy kvalitet som også vil muliggjøre en systematisk og pålitelig oppfølging av elevenes ferdigheter (Vrinkoski et al, 2018, s, 507).

Gjennom artikkelen til Vrinkoski et al (2018) legges det stort søkelys på lærenes kompetanse og kartleggings verktøy innenfor tidlig innsats rundt lesevansker. Det nevnes at «*Teachers are giving support to students who may be able to learn to read quite well without support, and instead, some of the at-risk students are not getting the support they need?*» (Vrinkoski et al, 2018, s, 507). Vrinkoski et al (2018) åpner dermed opp for undringer hvorvidt kartleggingen er adekvat? Sundqvist et al (2020) undersøker kompetansen som forventes av spesialpedagoger og lærere innfor Norge og Finland, hvor det kommer frem at: I Finland er det et sterkt søkelys på spesialpedagogisk kompetanse. Dette inkluderer en ganske lang tradisjon for å fremme forskningsbasert masterutdanning for spesialpedagoger. Spesialpedagoger er ansatte og jobber ved skoler, og de er høyt betroede eksperter i forhold til vurderinger og spesialundervisning. Norske skoler kan ha noen lærere med noe spesialpedagogisk kompetanse, men det prioriteres eller kreves ikke at det skal foreligge spesialpedagogisk kompetanse på lik linje som det gjør i Finland. På grunn av manglende offisielle krav er innholdet i utdanningen noe annerledes, noe som betyr at kompetansen til de som implementere spesialundervisning i Norge, varierer betydelig. Manglende krav til formell kompetanse blant de som utfører spesialundervisningen, har ført til at praksisen som utarbeides er overlat til lærerassistenter. Siden lærerassistenter verken har lærerutdanning eller spesialpedagogisk kompetanse, er dette en høyst tvilsom praksis (Sundqvist et al, 2020, s, 695).



Ulike tilnæringer og holdninger til kvalifisert kompetanse i spesialundervisning kan dermed delvis forklare hvorfor norske elever som mottar spesialundervisning ikke forbedrer sine faglige resultater, mens finske elever ser ut til å ha betydelig utbytte av sin spesialundervisning (Sundqvist et al, 2020, s, 695). Et annet funn innenfor begge land, er hvordan samarbeid og inkluderende opplæringsmodeller arbeider med. Bruken av «*co-teaching*» metoden regnes som en inkluderende undervisningsmetode. Og ser ut til å ha økt i begge land. Dette er fortsatt på et tidlig stadium i Finland og fremstår som en ganske begrenset og tilfeldig undervisningsmetode i Norge (Sundqvist et al, 2020, s, 694).

Sundqvist et al (2020) nevner så videre at, Norge får for tiden kritikk på grunn av utstrakt bruk av lærerassistenter, og tilsvarende mangel på kompetanse i spesialundervisningen. I Finland tyder imidlertid den utstrakte bruken av spesialklasser på skolene fortsatt administrerer særutdanning på en ekskluderende måte. Denne praksisen kan forklares, men kan ikke forsvares, med at elever som mottar spesialundervisning i spesialklasser blir undervisningen gjennomført av høyt kvalifiserte spesialpedagoger. Men selv dette, er det en styrke for Finland at de som underviser elever innenfor spesialundervisning, har kompetansekrav som forventes. Men denne kompetansen kan gjennomføres i vanlig klasserom (Sundqvist et al, 2020, s, 695). Kvalitet på kompetanse blant de som yter spesialundervisningen er et spørsmål om likestilling. Finland og Norge ser ut til å ha ulike styrker i forhold til spesialpedagoger i den forbindelsen. Finland ser ut til å legge større vekt på å sikre likestilling i spesialundervisning, siden en kvalifisert spesialpedagog alltid er involvert i gjennomføringen av spesialstøtte. I Norge har det i stedet vært lagt vekt på inkludering (Sundqvist et al, 2020, s, 695-696). Men bruken av smågruppeundervisning tyder på at verken Norge eller Finland har lyktes med å utvikle inkluderende klasserom der alle elever kan delta og lære sammen. Samundervisning mellom spesialpedagog og lærer er en verdifull undervisningsmetode for elever som mottar spesialundervisning. Finland ser ut til å være et skritt foran Norge i denne forbindelsen. Den ganske langsomme utviklingen av «*co-teaching*» som et alternativ til spesialundervisning i ekskluderende miljøer i begge land, kan forklares med toren på veletablert smågruppeundervisning og av lærerens mangel på kunnskap om hvordan man effektivt kan samarbeide og co-undervise. Elever med spesialundervisning har rett til differensiert opplæring etter individuelle behov og bør derfor ha rett til opplæring av høy kvalitet. Elever med spesialundervisning har imidlertid rett til sosial deltakelse ved å dele erfaringer og aktiviteter med jevnaldrende. Hvorvidt følelsen av

tilhørighet kan oppnås mens elever mottar spesialundervisning i begrensede perioder i mindre grupper (Sundqvist et al, 2020, s, 696).

Artikkelen til Sundqvist et al (2020) setter et klart syn på at kompetanse er viktig. Sundqvist et al (2020) viser til at elever som er tildelt spesialundervisning ikke øker kunnskapsgrunnlaget, akademiske mål, i Norge. Dette fordi Norge ikke setter større vekt på høyere kompetanse innenfor hjelpen eleven trenger. Med dette kan det spørres om hvordan barnets beste egentlig blir ivaretatt? Hvis elevene ikke får tilbud de har krav på, og de ikke når deres akademiske mål, hvordan kan det da forventes at elevens velvære og sosiale kompetanse får mulighet til å utvikle likt som andre jevnaldere? Og begge landene, Norge noe mindre, setter elevene innenfor organisatorisk differensiering, hvordan arbeider dermed begge landene for et inkluderende læringsmiljø i sosiale klasserom som lovverk presiserer (Opplæringslova, 1998), (Perusopetuslaki, 1998)?

Walgermo et al (2018) har sett på kartleggingsprøver i lesing, og ser dermed på om det finnes nye måter å tenke rundt de nasjonalprøvene, som er et verktøy som kan brukes for å avdekke eventuelle vansker elever har. Det fremmes: at begynneropplæringen har blitt hengende igjen, i en oppfattelse av at lesing er mestring av delferdigheter. Dette kan sees på som en forståelse av lesing som er sterkt influert av et behavioristisk tankesett, hvor det ytre observerbare står i sentrum. Det vil si at lesing blir sett på som en tilegnelse av atferd, og læring et resultat av gjentatte, kontrollert stimuli fra omgivelsene. I spesialundervisning, vil dette sees på at elevene skal drilles i delferdigheter, med vekt på automatisering. Denne tradisjonen forstås lesing som en kyndig utførelse av en serie beslektede, men likevel adskilte delferdigheter, som både kan øves opp å testes separat (Walgermo et al, 2018, s, 14).

Den fonologiske teorien, handler om å se lesing som komponenter som kan trenes isolert, hvor visse komponenter må trenes/beherskes før lesingen kan skje. En konsekvens med dagens prøver, er at elever blir sittende å trene på isolerte komponenter i lesing (som å lese stavelser), utenat elevene får en forståelse for hvordan de skal bruke disse ferdighetene når de leser. Nye teorier om lesing vektlegger bevegelser i og gjennom, altså lesing som en prosess, en tolkningsferdighet (Walgermo et al, 2018, s, 15). Det blir hevdet at det bør legges større vekt på en funksjonell bro eller dynamikk mellom to tankesett, hvor bryting mellom synet på lesing i kartleggingsprøvene og et nyere syn på lesing slik den praktiseres i undervisningen

burde få større fokus. Hvor det fremmes at: *«lærerne mangler et tankesett for hvordan kombinasjonen av disse arter seg i praksis, og et teoretisk fundament for dette. Utakten forsterkes også ytterligere ved at de to spesialpedagogisk og den allmennpedagogiske»* (Walgermo et al, 2018, s, 15). Walgermo et al (2018) fremmer en løsning hvor tolkningsferdigheter, kan skape en ny fellesnevner for en ny oppfatning av lesing. Hvor ferdighet er en fleksibel kombinasjon av automatikk og oppmerksomhet om tolkning som innebærer at helhet og del kontinuerlig sees i sammenheng (Walgermo et al, 2018, s, 15).

Når lesning defineres som en tolkningsferdighet, er det ikke et skille mellom avkoding og forståelse. Fordi skrifttegn i en tekst må tolkes, og dette skjer i ulik grad av automatikk og oppmerksomhet. «phonics»-tradisjonen har fokus på avkoding, mens «whole language» retningen har størst vekt på forståelse. Når lesing og leseferdighet defineres som en tolkningsferdighet, skiller den seg fra leseforståelsen, med at sistnevnte impliserer et produkt av tolkningen, som kan videre forgå i fortolkninger (Walgermo et al, 2018, s, 16). Videre arbeid ville kunne være å få mer informasjon om de elevene som identifiseres som å være i risikoen for å utvikle vansker. Denne informasjonshentingene må imidlertid gjøres av læreren, fordi læreren er i kontakt med eleven og kan se resultatene i tolkningsferdighetene. Det foreslås en-til-en, elev-lærer hvor fokuset blir tatt bort ifra skåren og over på lærers observasjoner av elevens vansker, mens eleven løser oppgaver. Med å gjennomføre dette, kan det bli en kobling på del og helhet på en annen måte enn før, med at det spørres: hva er det eleven strever med når de går frem og tilbake mellom del og helhet? (Walgermo et al, 2018, s, 16).

Forslaget til Walgermo et al (2018) er et nytt prøvedesign, hvor delprøvene inneholder noen av de samme som i det eksisterende designet, fordi den er utviklet for å gi detaljert informasjon om de svakeste leserne. Del to, kan ha søkelys på aspekter ved lesing som læreren har forutsetninger for å omsette til gode tiltak. Med å gjøre prøvene på denne måten kan man få maksimalt med informasjon om elevens ferdighetsnivå, sammenlignet med en standard prøve som er lik for alle elever (Walgermo et al, 2018, s, 16). En slik filosofi tar et steg bort fra skåren som gruppegjennomføring gir, og over på lærerens forståelse av eleven sine vansker, mens eleven løser oppgaven. En slik forståelse kan gi en annen handlingsberedskap for tiltak, og videre for tilpasset opplæring (Walgermo et al, 2018, s, 17). I nyere definisjoner av lesing, er ikke komponenter lenger i sentrum, men likevel viktige

områder for karakteristik av elever som har vansker med lesing. I den beskrivende endringen på synet av lesing, vil komponenter være i tråd med nyere definisjoner på lesing. «*Et slik funn vil også ha potensiale for pedagogiske fremskritt, ved å styre læreres oppmerksomhet mot selve leseferdigheten, mot vilkårene for lesing*» (Walgermo et al, 2018, s, 18).

Alle tre artiklene som er presenter ovenfor omhandler kompetanse, hvor det sees på i første artikkel fra Finland, om lærerne og spesialpedagogers identifiserings rate og verktøy. Artikkelen 2 er fra Norge og Finland, ser på ulikheter og likheter mellom landene innenfor spesialundervisningen som gis. Og artikkel 3 fra Norge ser på de nasjonale prøvene som lærerne bruker. For å sette dette mot FS2, som omhandlet hvordan Norge og Finland skiller seg på bruken av spesialpedagoger kommer det klare ulikheter frem. Artikkelen til Virinkoski et al (2018) viser gjennom sine funn at spesialpedagoger identifiserte elever med lesevansker bedre enn lærere. Grunnen for dette kan være at spesialpedagoger har større mulighet til å evaluere og gi støtte individuelt til elevene enn hva lærer har. Virinkoski et al (2018) stiller til spørsmål om kompetansen og kunnskapen innenfor ulike verktøy, er større vektlagt blant spesialpedagoger enn lærere. En annen vinkling er hvorfor Finland ikke bruker nasjonale prøver? Finland bruker formativ vurdering og feedback, og på lavere trinn brukes summative vurderinger fremmer Vainikainen (28.02. 2019). Gir denne kartleggingsmetoden større mulighet for å oppdage elever i feresonene for dysleksi? Fordi denne metoden kommer nærmere hvert individ? Sundqvist et al (2020) nevner viktigheten med at elever med lærevansker får den støtte de trenger fra lærere som er spesialisert på spesialundervisning. I Norge nevner opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) at elever som ikke har, eller som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, spesialundervisning § 5-1). Men for at elever skal kunne ha rett til § 5-1, må det foreligge en sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen skal inneholde vurdering av elevens særlige behov. Hvis eleven dermed får en godkjenning på den sakkyndige vurderingen, kan arbeidet igangsettes. Men hvis eleven ikke får godkjent den sakkyndige vurdering, hvordan blir tilretteleggingen?

Solem (2017) presiserer at kartlegging og diagnostisering er viktig for å kunne igangsette tiltak for eleven. Elevens rett til tilpasset opplæring og tilrettelagt undervisning er den samme uavhengig av eventuell diagnose. Og selv om eleven ikke får en sakkyndig vurdering, skal det foreligge et enkeltvedtak. Samtidig presiseres det i § 1-4 tidlig innsats og

Utdanningsdirektoratet (u.å) at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, skal det iverksettes tiltak slik at elevene kan nå forventet progresjon. Uansett om det foreligger en sakkyndig vurdering, har eleven store krav på at hjelpen skal settes inn og spesialundervisning kan gis. Hvordan utføres dette i praksis? Får alle elever, som henger etter den hjelpen de har krav på? Det vises til at lovverket presiserer to ulike tilnærminger, som på hver sin måte omhandler elevens beste, men hvordan vurderes dette?

I Finland vises det til mye av samme innenfor deres opplæringslov (Persopetusklai, 1998) som Norge. Hvor det presiseres at hvis elever blir hengende etter, eller trenger nødvendig hjelp, skal dette gis. Det skal også foreligge en sakkyndig vurdering hvis eleven over lengere tid skal ha spesialundervisning, og denne skal fornyes hvert år. Den største forskjellen er, at i Finland fremmes det at vedtak, om støtte til særskilte behov, kan iverksettes før førskolestart, og grunnutdanning uten forutgående pedagogisk undersøkelse (Persopetusklai, 1998). Tainio & Grúnthal, (2016) nevner at i timene morsmål og litteratur, har finske skoler igangsatt «*co-teaching*» metoden. Hvor elever som har eller oppdages å ha lærevansker, får ekstra hjelp fra både spesialpedagog og lærer. Dette er blitt vektlagt allerede fra første klasse. Denne formen for tidlig innsats og forbygning kan være avgjørende for elevers psykiske holdning til lesing og skriving. Høien & Lundberg (2019) fremmer at enkelte elever kan miste troen på egen læreevne, og noen vil nok dessverre etter hvert utvikle en negativ holdning til skolen. Men hvis støtte blir gitt i undervisningen tidlig, kan et intensivt opplegg over tre måneder gi gode resultater. Slik som Finland gjør i de tidlige klassetrinn.

Sundqvist et al (2020) ser på ulikheter gjennom arbeidet med spesialundervisning. Hvor det kommer frem at Finland setter et sterkt søkelys på spesialpedagogers kompetanse. Og at spesialpedagoger er fast ansatte ved skolen, og de er høyt verdsatt innenfor deres ekspertise. Norge derimot har noen lærere som har spesialutdannelse, men skolen prioriterer ikke, eller krever formel spesialpedagogisk utdannelse, og at de som gjennomfører spesialundervisningen er som regel lærerassistenter. Lærerassistenter har verken lærerutdannelse eller spesialpedagogisk utdannelse, som utgjør en tvilsom praksis.

Utdanningsdirektoratet (2021) har presisert at innenfor ansettelse av spesialpedagoger, er kompetansekravene at det skal foreligge utdannelse innenfor spesialpedagogikk med minst 60 studiepoeng, hvis arbeidet er fra 1-10.klasse, hvor grunnutdanningen enten må foreligge som førskolelærer – eller barnehagelærer, og/eller lærerutdanning. Denne tilsetningen og

kompetansekravet som belyses, stiller dermed spørsmål til Sundqvist et al (2020) uttalelser om ulikheter mellom Norge og Finland innenfor kompetanse, som trengs ved ansettelsen av spesialpedagog. I Utdanningsdirektoratet (Udir, 2021) kommer det frem, innenfor de som kan gi spesialundervisning at: «Skolen kan la en som ikke oppfyller kravene stå for opplæringen». Dette kan oppfattes som et «smutthull». Skolen kan, denne bemerkningen stiller store spørsmål til hvem som gjennomfører spesialundervisningen. Er det dermed sagt at hvem som helst kan undervise elever med dysleksi fordi skolen kan velge hvem? Hvorfor kan skolen velge dette, når ansettelsen av spesialpedagoger må ha minst 60 studiepoeng? Det vises også til gjennom Groven & Mørland (2021) at i Norge er ikke spesialpedagoger en profesjon, det vil si en ikke beskyttet tilte. Dette gjør det også åpent for at hvem som helst kan arbeide som spesialpedagog og kalle seg spesialpedagog selv om kompetansen ikke ligger til grunne. Er det slik at kompetansen innenfor språk og indikatorer og gjennomføringen av en «balansert tilnærming» kan utføres av en uten kompetanse?

Sundqvist et al (2020) påpeker at spesialpedagogisk kompetanse inneholder vurderinger, intervensjoner og teknologiske tilpasninger for elever med lærevansker. Spesialisert kunnskap om lærevansker og vurderinger er nøkkelbegreper for progresjon for elevene. Kan det forventes at lærerassistenter sitter med spisskompetanse for hvordan tilretteleggingen og tilpasset opplæringen skal kunne gi elevene mulighet til å nå de adekvate målene som har blitt satt? Sett i sammenheng med artikkelen til Sundqvist et al (2020) hvor bruken av lærerassistenter i Norge er en tvilsom praksis, fremmes det at norske elever som har spesialundervisning ikke forbedrer deres akademisk resultater, i forhold til Finland som har søkelys på kompetansekrav til spesialpedagogene. Finland og Norge ser ut til å ha ulike styrker innenfor hvem som kan utføre spesialundervisning. Finland legger større vekt på å sikre kvaliteten på spesialpedagoger og dermed gjennomføringen av spesialstøtte. Mens i Norge har det i stedet blitt lagt vekt på inkludering. Faglitteraturen viser til at i arbeidet med dysleksi, handler det om læreres engasjement og evne til å skape motivasjon hos elever som har mistet troen. Skolen trenger engasjerte og kunnskapsrike lærere som har troen på elevene (Høien & Lundberg, 2019). Elever med dysleksi har nytte av: undervisning bygd på grundig diagnostisering, tidlig identifisering og tidlig hjelp, fonologisk grunnarbeid, direkte undervisning, multisensorisk stimulering, mestring, overlæring, automatisering og godt læringsmiljø (Høien & Lundberg, 2019). Kan dette bli forventet å bli gitt fra en lærerassistent eller lærer som ikke sitter med kompetansen for arbeidet med elever med dysleksi?

Artikkel 3 av Walgermo et al (2018) ser på nasjonale prøver, et verktøy for lærerne som skal kunne hjelpe å oppdage elever i faresonen. Både Virinkoski et al (2018) og Walgermo et al (2018) fremmer viktigheten med at lærere sammenligner både prøvene og lærerens vurderinger. Walgermo et al (2018) presiserer «*lærerne mangler et tankesett for hvordan kombinasjonen av disse arter seg i praksis, og et teoretisk fundament for dette*». Det er et manglende samspill mellom spesialpedagoger og allmennpedagoger, ett fellestrekk både Virinkoski et al (2018), Sundqvist et al (2020) og Walgermo et al (2018). Virinkoski et al (2018) nevner at lærere er i en unik posisjon til å kunne tidlig identifisere elever med lesevansker. Walgermo et al (2018) mener å kunne innhente mer informasjon om de elevene som identifiseres å være i risikozonen for å utvikle vansker, burde lærerens resultater av prøver og observasjoner med eleven sammensettes. Hvor en – til – en observasjon av elevens vansker fremmes gjennom oppgaver av tolkningsferdighet, for å kunne konkret si hvor eleven havner. I faglitteraturen kan ALL-modellen være et verktøy som kan settes i bruk å definere hvor eleven ligger. Og dette kan sees i sammenheng med hva konkret en elev strever med og summativ vurdering, som Finland bruker, kan være en tilnærming for å se hvert individ.

Funnene til Walgermo et al (2018) avsluttes med at det er et potensial for pedagogiske fremskritt, hvor lærernes oppmerksomhet er mer rettet mot selve leseferdigheten, enn mot vilkårene for lesing. Disse tre artiklene viser at kompetansen lærerne har er avgjørende. Det samme gjelder med bruk av og ansettelsen av spesialpedagoger. Men gjennom Sundqvist et al (2020) og faglitteraturen, samt lovverk, som fremmer at Norge setter mer søkelys på inkludering enn kompetansen innenfor spesialpedagoger. Hvis lærerassistenter har større plass enn spesialpedagoger, unders det dermed på elevenes utviklende progresjon. Har alle klasser en lærer, eller er det enkelte skoler som ansetter lærerassistenter i klasser, hvor det er avgjørende at personalet har kompetansen for å oppdage elever som kan vise indikatorer for dysleksi? Det fremmes gjennom alle artikler på hver sin måte, ordene «*kompetanse*» og «*verktøy*», og det virker til at den ene ikke kan unnvike den andre. Alle lærere kjenner uro når de møter elever på småskoletrinnet som strever med lesingen, og bekymringene øker når det sees at skillet mellom dårligere og gode lesere stadig blir større etter hvert som barna kommer opp i klassetrinnene (Høien & Lundberg, 2019).

## **5 Konklusjon og Avslutning:**

Gjennom min mastergradsstudiet har jeg gjennomført forskning på emnet tidlig identifisering av dysleksi. En sammenligning av praksis i Norge og Finland. Det er presisert i underkapittelet: spesialpedagog og lærer, at det er uklart hvem som kan utrede for en diagnose. Men at personer som skal utrede bør ha faglig og klinisk kompetanse og relevant utdanning (spesialpedagog, logoped eller psykolog), PPT er en sakkyndig innstas som skolen må ha et tett samarbeid med, og at enkelte skoler har utredningskompetanse. Denne tilnærmingen understreker at lærere vanligvis ikke besitter spesialkompetanse innen språk – og dysleksiutredning, som er nødvendig for å kunne stille en diagnose (Solem, 2017, s, 19). Men det er fortsatt viktig at lærere vet hva de bør være oppmerksomme på allerede så tidlig som 1,2,3,4.klasse. Selv om en diagnose bør ligge til grunne med dysleksi, fremmer fortsatt både faglitteratur og artikkelfunnene at det er indikatorer lærere bør være oppmerksomme på for å kunne igangsette tiltak for eleven. Bokstavkunnskap, rasknavngivning, fonologisk bevissthet, korttidsminne, familierisiko og tappeevne ble funnet å være indikatorer i oppdagingen av mistanke rundt dysleksi, og svar på FS1. For at disse indikatorene skal kunne være relevant, burde læreren ha kompetanse og innsikt i hvordan de skal håndtere arbeidet med elever som signaliserer indikatorer for dysleksi. Med lesing og skriving er bokstaver og kunnskapen rundt bokstavene grunnleggende for å lære seg dekodning og leseforståelse. Det undres om foreldre/skoler bør kreve politisk vilje, for at spesialpedagogisk tilstedeværelse er i skolen, for å kunne yte det elever har krav på?

Gjennom presentasjonen av faglitteratur og funnene fra artiklene, viser det seg at ulike språk har ulike oppbygninger. Ulik ortografi setter dermed en skala på hvor mye mer avansert et språk er å lære seg innenfor lesing og skriving. Artikkelfunnene og faglitteraturen hevder at finsk er et språk som er lettere for elevene å lære seg. Fordi språket er transparent, mens norsk er semitransparant, altså mer sammensatt og konsekvent. Dette kan være en av årsakene til at Norge ble fremstilt for å ha svakere elever i lesing enn Finland. En annen årsak kan være at norske elever starter skolen høsten det året de fyller 6, mens i Finland avventer de ett ekstra år, nemlig at deres elever starter skolen i 7 års alderen. Dette kan ha mye å si når det tenkes på modenhet og utvikling rundt elevene innenfor det kognitive.

En annen tilnærming kan være at kompetansen ikke blir tilstrekkelig vurdert, noe som fører til at elevene ikke blir oppdaget. Det blir påpekt gjennom artiklene at det bør legges større vekt



på både kompetanse og verktøyene som er nødvendig for å kunne identifisere elevene. Med hensyn til de to første faktorene, kan det reises spørsmål ved sammenligningen av Norge og Finland, da språkene er forskjellige med ulike vanskelighetsgrader, i tillegg til aldersforskjellen der modenhet kan spille en sentral rolle. Men i form av kompetanse og ulike verktøy kan det være sentralt å sammenligne landene, for å kunne videreutvikle ny kompetanse og se på ulike arbeidsmetoder.

I FS2, ble formulert ut fra artikkelen til Dregelid (2013), hvor jeg underet på spesialundervisning. «*På hvilken måte skiller Norge og Finland seg i bruken av spesialpedagoger?*». Gjennom resultatdelen, vises det både fra opplæringslovene, faglitteraturen og artiklene at i Norge ansettes ikke spesialpedagoger inn til det er avdekket en utfordring, altså når en diagnose er satt. Dette kan også utgjøre en venteperiode, i form av hvor lang tid PPT trenger å utføre en sakkyndig vurdering. I Finland derimot er spesialpedagoger ansatt i skolen, hvor spesialpedagogene sammen med lærerne arbeider i 1. og 2. klasse og videre. Dette tiltaket har ikke satt søkelys på enkelt individer, men heller mot helheten av klassen. Hvor spesialpedagog og lærer sammen i en «*co-teaching*»-metode er med på å kunne forebygge, og sette inn tiltak med engang det oppdages at en eller flere elever henger etter i morsmål og litteratur. Denne tilnærmingen utgjør at eleven kan oppleve å lykkes mer, siden hjelpen er til stede under innlæringsperioden av lesing og skriving. Det handler om hvordan skolen og ansattloven presiserer ansettelsen og bruken av spesialpedagoger. Dette kan være med på at flere elever unngår å bli «*usynlige*» hvis det både er en spesialpedagog og lærer sammen om arbeidet.

Gjennom hovedproblemstillingen og de to andre forskerspørsmålene kan vi se at kompetanse rundt forståelsen av å lære seg å lese og skrive kan være til stor betydning ved å oppdage elever som kan være i fare for å ikke bli oppdaget og ikke får tidlig innsats innen grunnopplæringen. Dersom læreren besitter en solid forståelse av oppbygningen og kompleksiteten i det norske språket, er de i stand til å identifisere indikatorene hos den enkelte elev. Familieindikatoren er også noe foreldre og lærere burde bli informert om for å kunne ta hensyn til elevene, i form av forebygging. Denne indikatoren kan hjelpe i innføringsfasen av 1.klasse for elever som kan være utsatt. Når prosenten som fremstilles både fra faglitteratur og artikkelfunnene fremmer at det kan ligge på mellom 29-75% innen arvelighet, kan denne indikatoren være til stor hjelp innenfor det forebyggende arbeid og tidlig indentifisering.

Arbeidet med avdekking av elever i faresonen for å ha dysleksi, kan være krevende. Enkelte skoler i Norge har store klasser, og lærerne står i en posisjon hvor det er de som først kan være de som opplever en bekymring. Det kan være krevende med å identifisere alle, men også noe som er forventet at lærerne skal kunne klare. I sammenligningen med Finland, som bruker «*co-teaching*» metoden, kan den utgjøre en stor forskjell med at lærer har støttespiller gjennom spesialpedagogen for å kunne oppdage elever. Denne metoden legger trykk på kompetansene som arbeider sammen. Et artikkelfunn presiserer at Norge bruker lærerassistenter i stor grad, istedenfor spesialpedagoger. Grunnen for dette er uvisst, men i det norske skolesystemet fokuseres det på læring, og kan det forventes at en lærerassistent kan undervise på lik linje med en spesialpedagog for ønsket progresjon? Og med tanke på at spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel, kan det da forventes noe annet enn det man ansetter, «*man høster som man sår*».

### **Avslutning:**

Hovedformålet med denne mastergraden var å undersøke metoden for tidlig identifisering av dysleksi og sammenligne praksisen mellom Norge og Finland. Hvor indikatorer, språkets oppbygning og kompetanse er tre nøkkelbegreper for besvarelsen. Gjennom en litteraturstudie har det blitt gjort en sammenligning mellom Norge og Finland for å se på eventuelle ulikheter og likheter. Funnene i oppgaven har vist at bokstavkunnskap, rasknavngivning, fonologisk bevissthet, korttidsminne, familierisiko og tappeevne kan være indikatorer i oppdaging av dysleksi. Men som Lyster et al (2019, s, 349) fremmer «*fonologiske problemer er en viktig del, men det er verken nødvendig eller tilstrekkelig for at en dysleksi utvikles*».

Det er dessuten blitt påvist i denne oppgaven at indikatorer, kompetanse og bruken av spesialpedagoger kan variere mellom ulike land. I Norge er det mulig å ha innsikt i tidlig skolealder at elever har indikatorer, uten at en diagnose for dysleksi må være til stede. Denne kompetansen er viktig for både spesialpedagoger og lærere. Lærere står i en posisjon hvor de er de første som kan kjenne bekymring rundt en elev, og lærere har muligheten til å velge undervisningsmetoder og -opplegg for å nå opplæringsmålene i de første klassetrinnene. Tilpasning av undervisningen til hver enkelt elev og deres utfordringer krever kompetanse for å kunne gjennomføres på en god måte.

Avslutningsvis kan det konkluderes med at denne masteroppgaven har bidratt til å øke kunnskapen om indikatorer innenfor dysleksi, og hvordan dette kan håndteres i ulike land. Oppgaven viser at tidlig innsats og kompetanseheving blant både lærere og spesialpedagoger er avgjørende for å kunne gi elever som kan være i faresonen for å ha dysleksi, den best mulige oppfølgingen. Videre forskning og utvikling av evidensbaserte intervensjoner og undervisningsmetoder vil også være viktig for å bedre behandlingene og oppfølgingen av elever med dysleksi.

Det er viktig å understreke at dysleksi ikke bare handler om å lære å lese og skrive, men også å forstå og tolke tekst. Derfor er det avgjørende å ta hensyn til elevens individuelle behov og tilrettelegge undervisningen og læringen i henhold til dette. Denne oppgaven har også vist at det er ulikheter i tilnærmingen til dysleksi og lesevaner mellom ulike land, og at det er verdifullt å se på andre lands erfaringer og tilnærminger for å kunne utvikle og forbedre tilbudet i egne land. Denne oppgaven bidrar til økt forståelse og oppmerksomhet rundt dysleksi, og betydningen av å tilrettelegge undervisningen og oppfølgingen for elever med denne utfordringen.

Denne masteren åpner opp for andre tilnærminger som kunne vært sentralt å forsket på. Et er hvordan ansettelsesloven og skole ikke fokuserer større på kompetansen innenfor spesialpedagoger? Et annet er, hvordan arbeidsoppgaver har lærereassistenter og hva forventes av dem?

## **6 Referanseliste:**

### **Bilde frontside:**

Fagbokforlaget. (u.å.). Dysleksi og tidlig innsats.

<https://magasin.fagbokforlaget.no/artikler/dysleksi-og-tidlig-innsats>

### **Bøker og nettsider:**

Dregelid, S. (2013, 9. juli). *Oppdager lese- og skrivevansker i barnehagen*. Universitet

Bergen. <https://www.uib.no/aktuelt/36756/oppdager-lese-og-skrivevansker-i-barnehagen>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (Utg. 6).

Gyldendal Norsk Forlag AS.

Groven, B. & Mørland, B. (30. August. 2021). Etablering og utvikling av studieenheter i spesialpedagogikk – med utgangspunkt i tre pionerers livsfortellinger.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/etablering-og-utvikling-av-studieenheter-i-spesialpedagogikk--med-utgangspunkt-i-tre-pionerers-livsfortellinger/>

Gunnestad, A. (2017). *Resiliens – tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko*. (s, 48-70). (Red.). Lyngseth, J, E., & Mørland, B. Tidlig innsats i tidlig barndom.

Gyldendal akademisk

Gundersen, D. (22. Mai, 2018). Dekode. Store Norske Leksikon.

<https://snl.no/dekode>

Hausstätter, S, R., & Saarrommaa, S. (2008). Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise. (s, 4-16). I 06 Spesialpedagogikk.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%206%202008.pdf>

Helland, T., Jones, Ø, L., & Helland, W. (2017). Detecting Preschool Language Impairment and Risk of Developmental Dyslexia.

<https://www.tandfonline.com/loi/ujrc20>

- Holopainen, K. L., Kiuru, H. N., Mäkihonko, K. M., & Lerkkanen, K. M. (2018). The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in Finland. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312798>
- Høien, T. & Lundberg, I. (2019). Dysleksi fra teori til praksis. (Utg. 5). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Idsøe, C. E. (2020). Differensiering i skolen – en praktisk bok om tilpasset opplæring. Cappelen Damm Akademisk.
- Isoaho, P., Kauppila, T., & Launonen, K. (2016). Specific language impairment (SLI) and reading development in early school years. *Child language teaching & therapy*. (s147-157). <https://doi.org/10.1177/0265659015601165>
- Johannessen A., Tufta, A. P., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Khanolainen, D., Salminen, J., Eklund, K., Lerkkanen, K. M., & Troppa, M. (2022). Intergenerational Transmission of Dyslexia: How do different identification methods of Parental difficulties influence the Conclusions Regarding Children`s Risk for dyslexia? *International literacy association, reading research quarterly*. (s, 1-20). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.482>
- Kumpulainen, K., & Lankinen, T. (2016). Striving for educational equity and excellence: evaluation and assessment in Finnish basic education. (s, 71-83). (Eds.). Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. *Miracle of education – the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools (Second Revised Edition)*. <file:///C:/Users/bened/Downloads/978-94-6300-776-4.pdf>
- Laasonen, M., Virsu, V., Oinonen, S., Sandbacka, M., Salakari, A., & Service, E. (2012). Phonological and sensory short-term memory are correlates and both affected in developmental dyslexia. *SpringerLink*. (s, 2247-2273). <http://doi.org/10.1007/s11145-011-9356-1>

- Lundetræ, K., & Thomson, M, J. (2017). Rhythm production at school entry as a predictor of poor reading and spelling at the end of first grade. *SpringLink*. (s, 215-237).  
<http://doi.org/10.1007/s11145-017-9782-9>
- Lyngseth, J, E. & Mørland, B. (2017). Tidlig innsats i tidlig barndom.  
Gyldendal akademisk
- Lyster, H, A, S., & Frost, J. (2008) *Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker*. (s, 250-296). (Red.). Befring, E., & Tangen, R. Spesialpedagogikk. Cappelen Damm.
- Lyster, H, S. (2019). *Elever med lese – og skrivevansker: hva vet vi? Hva gjør vi?* (2.Utg.) Forlag: Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, H, A, S., Lervåg, M, M., & Hofslundsengen, H. (2019). *Lese – og skrivevansker*. (s, 338-364). (Red.). Befring, E., Næss, B, A, K., & Tangen, R. Spesialpedagogikk. Cappelen Damm.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Hämäläinen, J, Torppa, M., & Ronimus, M. (2015). *Dyslexia – Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. Developmental dyslexia* (TN WYDELL. SECTION EDITOR). (s, 330-338). <https://DOI/10.1007/s40474-015-0067-1>
- Mossige, M. (2020). Lese- og skrivevansker teori og tiltak.  
Pedlex.
- Niemi, H. (2016). The societal factors contributing to education and schooling in Finland: The Finnish education: Equity and Quality as its main objectives. (s, 23-40). (Eds.). Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. *Miracle of education – the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (Second Revised Edition).  
<file:///C:/Users/bened/Downloads/978-94-6300-776-4.pdf>
- Nilssen, N, T., & Eklund, K. (2017). *Evaluation of the psychometric properties of «the Norwegian screening test for dyslexia»*. Department of Education, Research article, Wiley. (s, 250-262. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.1577>

NSD – Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). Hentet 02. 05. 2023.

<https://www.nsd.no/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Persson, M. (2022). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? En praktisk guide*. Universitetsforlaget.

Perusopetuslaki. 1998. Grunnopplæringsloven. (21.8.1998/628). Finlex.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Ryeng, C, Ø., Eklund, K., & Nilssen, N, T. (2019). Lexical and grammatical development in children at family risk of dyslexia for early childhood to school entry: a cross-lagged analysis. *Journal of Child Language*. 46. (s, 1102-1126).

<https://doi.org/10.1017/S0305000919000333>

Solem, C. (2017). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*.

Utgiver: Dysleksi Norge.

Solheim, J, O., Torppa, M., Uppstad, H, P., & Lerkkanen, K, M. (2020). Screening for slow reading acquisition in Norway and Finland – a quest for context specific predictors. *Scandinavian Journal Of Educational Research* 4, (s, 584-600).

<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739130>

Sundqvist, C., & Hannås, M, B. (2020). Same vision – different approaches? Special need education in light of inclusion in Finland and Norway.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>

Statped. (2021. 30. april). Ulike typer lesevansker. <https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker/ulike-typer-lesevansker/>

Tainio, L., & Grunthal, S. (2016). Language and literature education: principles and reflections on mother tongue and literature. (s, 145-156). (Eds.). [Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. Miracle of education – the principles and practices of teaching and](#)

[learning in Finnish schools \(Second Revised Edition\).](#)  
<file:///C:/Users/bened/Downloads/978-94-6300-776-4.pdf>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Toom, A., & Husu, J. (2016). Finnish teachers as 'Makers of the Many': Balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. (s, 41-56). (Eds.). Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. *Miracle of education – the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools (Second Revised Edition)*.  
<file:///C:/Users/bened/Downloads/978-94-6300-776-4.pdf>

Tollefsen, A. (2014). Logos. Slideplayer.no.  
<https://slideplayer.no/slide/1910052/>

Troppa, M., Soodla, P., Lerkkanen, K, M., & Kikas, E. (2019). Early prediction of reading trajectories of children with and without reading instruction in kindergarten: a comparison study of Estonia and Finland. *Journal of Research in Reading*. (s, 390-410). <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12274>

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Snape, J, D., & Kontu, E. (2019). Special education teachers' experienced burnout and perceived fit with the professional community: a 5-year follow-up study. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3516>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Overordnet del Undervisning og tilpasset opplæring.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Utdanningsforbundet. (2021, 25. Februar). *Flere yrkesgrupper inn i skolen*.  
[https://uit.no/ub/skriveogreferere/referansestiler/apa7/samling?p\\_document\\_id=723998#collapseSub724502](https://uit.no/ub/skriveogreferere/referansestiler/apa7/samling?p_document_id=723998#collapseSub724502)

Vainikainen, P, M., (2019, 28. Februar.). Har prøver og tester en rolle i finsk skole?  
<https://www.uv.uio.no/cemo/om/aktuelt/arrangement/presentasjoner/vainikainen.pdf>



Virinkoski, R., Lerkkanen, K, M., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2018). Teachers` ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1.

[https://www.researchgate.net/publication/320245487\\_Teachers'\\_Ability\\_to\\_Identify\\_Children\\_at\\_Early\\_Risk\\_for\\_Reading\\_Difficulties\\_in\\_Grade\\_1](https://www.researchgate.net/publication/320245487_Teachers'_Ability_to_Identify_Children_at_Early_Risk_for_Reading_Difficulties_in_Grade_1)

Walgermo, R, B., Uppstad, H, P., Lundetræ, K., Tønnessen, E, F., & Solheim, J, O. (2018). Kartleggingsprøver i lesing – tid for nytenking?

<http://dx.doi.org/10.5617/adno.6499>

## 7 Vedlegg:

### 7.1 Vedlegg 1:

NR:	Navn på artiklene:
1.	Sundqvist, C., & Hannås, M, B. 2020. Same vision – different approaches? Special need education in light of inclusion in Finland and Norway. <a href="https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911">https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911</a>
2.	Lundetræ, K., & Thomson, M, J. 2018. Rhythm production at school entry as a predictor of poor reading and spelling at the end of first grade. <a href="http://doi.org/10.1007/s11145-017-9782-9">http://doi.org/10.1007/s11145-017-9782-9</a>
3.	Helland, T., Jones, Ø, L., & Helland, W. (2017). Detecting Preschool Language Impairment and Risk of Developmental Dyslexia. <a href="https://www.tandfonline.com/loi/ujrc20">https://www.tandfonline.com/loi/ujrc20</a>
4.	Khanolainen, D., Salminen, J., Eklund, K., Lerkkanen, K, M, & Troppa, M. 2022. Intergenerational Transmisson of Dyslexia: How do different identification Methods of Parental diffoculties influence the conclusions regarding children`s risk for dyslexia? <a href="https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.482">https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.482</a>
5.	Troppa, M., Eklund, K., Bergen, V, E., & Lyytinen, H. 2015. Late-emerging and resolving dyslexia: A follow-up study from age 3 to 14. <a href="https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25772426/">https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25772426/</a>

6.	Solheim, J, O., Troppa, M., Uppstad, H, P., & Lerkkanen, K, M. 2021. Screening for slow reading acquisition in Norway and Finland – a quest for context specific predictors. <a href="https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739130">https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739130</a>
7.	Virinkoski, R., Lerkkanen, K, M., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. 2018. Teachers` ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1. <a href="https://www.researchgate.net/publication/320245487_Teachers'_Ability_to_Identify_Children_at_Early_Risk_for_Reading_Difficulties_in_Grade_1">https://www.researchgate.net/publication/320245487_Teachers'_Ability_to_Identify_Children_at_Early_Risk_for_Reading_Difficulties_in_Grade_1</a>
8.	Walgermo, R, B., Uppstad, H, P., Lundetræ, K., Tønnessen, E, F., & Solheim, J, O. 2018. Kartleggingsprøver i lesing – tid for nytenking? <a href="http://dx.doi.org/10.5617/adno.6499">http://dx.doi.org/10.5617/adno.6499</a>
9.	Troppa, M., Soodla, P., Lerkkanen, K, M., & Kikas, E. 2019. Early prediction of reading trajectories of children with and without reading instruction in kindergarten: a comparison study of Estonia and Finland. <a href="https://www.researchgate.net/publication/331900835_Early_prediction_of_reading_trajectories_of_children_with_and_without_reading_instruction_in_kindergarten_a_comparison_study_of_Estonia_and_Finland">https://www.researchgate.net/publication/331900835_Early_prediction_of_reading_trajectories_of_children_with_and_without_reading_instruction_in_kindergarten_a_comparison_study_of_Estonia_and_Finland</a>
10.	Esmaeeli, Z., Kyle, E, F., & Lundetræ, K. 2019. Contribution of family risk, emergent literacy and environmental protective factors in children`s reading difficulties at the end of second-grade. <a href="https://doi.org/10.1007/s11145-019-09948-5">https://doi.org/10.1007/s11145-019-09948-5</a>
11.	Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M., & Leppänen, T, H, P. 2019. Literacy skills and online research and comprehension: struggling readers face difficulties online. <a href="https://doi.org/10.1007/s11145-019-09944-9">https://doi.org/10.1007/s11145-019-09944-9</a>

12.	<p>Holopainen, L., &amp; Hakkarainen, A. 2019. Longitudinal effects of reading and/or mathematical difficulties: the role of special education in graduation from upper secondary education.</p> <p><a href="https://www.researchgate.net/publication/335002399_Longitudinal_Effects_of_Reading_andor_Mathematical_Difficulties_The_Role_of_Special_Education_in_Graduation_From_Upper_Secondary_Education">https://www.researchgate.net/publication/335002399_Longitudinal_Effects_of_Reading_andor_Mathematical_Difficulties_The_Role_of_Special_Education_in_Graduation_From_Upper_Secondary_Education</a></p>
13.	<p>Pâivinen, M., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T., &amp; Kiuru, N. 2018. The role of reading difficulties in the associations between task values, efficacy beliefs, and achievement emotions. <a href="https://doi.org/10.1007/s11145-018-9922-x">https://doi.org/10.1007/s11145-018-9922-x</a></p>
14.	<p>Ryeng, G. Ø., Eklund, K., &amp; Nilssen, N, T. 2018. Lexical and grammatical development in children at family risk of dyslexia from early childhood to school entry: a cross-lagged analysis. <a href="https://doi.org/10.1017/S0305000919000333">https://doi.org/10.1017/S0305000919000333</a></p>
15.	<p>Isoaho, P., Kauppila, T., &amp; Launonen, K. 2016. Specific language impairment (SLI) and reading development in early school years.</p> <p><a href="https://www.researchgate.net/publication/281669648_Specific_language_impairment_SLI_and_reading_development_in_early_school_years">https://www.researchgate.net/publication/281669648_Specific_language_impairment_SLI_and_reading_development_in_early_school_years</a></p>
16.	<p>Virinkoski, R., Eklund, K., Lerkkanen, K, M., Holopainen, L., &amp; Aro, M. 2021. Development of reading and arithmetic skills across Grades 1 to 4 in two groups of children receiving part-time special education.</p> <p><a href="https://doi.org/10.1016/J.lindif.2020.101956">https://doi.org/10.1016/J.lindif.2020.101956</a></p>
17.	<p>Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Snape, J, D., &amp; Kontu, E. 2019. Special education teachers`experienced burnout and perceived fit with the professional community: a 5-year follow-up study. <a href="https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3516">https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3516</a></p>
18.	<p>Juhkam, M., Soodla, P., &amp; Aro, M. 2022. How accurate are teachers and support specialists when judging students`literacy skills? Special educational service as an external factor influencing judgements.</p> <p><a href="https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.1725">https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.1725</a></p>

19.	Kulju, P., & Mâkinen, M. 2017. Multilayered word structure model for assessing spelling of Finnish children in shallow orthography. <a href="https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9817.12063">https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9817.12063</a>
20.	Vehkavuori, M, S., & Solt, S. 2018. Screening language skills at 2;0. <a href="https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.01.001">https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.01.001</a>
21.	Nilssen, N, T., & Eklund, K. 2017. Evaluation of the psychometric properties of «the Norwegian screening test for dyslexia». <a href="https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.1577">https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.1577</a>
22.	Holopainen, K, L., Kiuru, H, N., Mâkiahonko, K, M., & Lerkkanen, K, M. 2018. The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties form grade 1 to grade 2 in Finland. <a href="https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312798">https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312798</a>
23.	Lyytinen, H., Erskine, J., Hâmâlâinen, J., Troppa, M., & Ronimus, M. 2015. Dyslexia – early identification and prevention: Highlights from the Jyvâskylâ Longitudinal study of dyslexia. <a href="https://www.researchgate.net/publication/283342604_Dyslexia-Early_Identification_and_Prevention_Highlights_from_the_Jyvaskyla_Longitudinal_Study_of_Dyslexia">https://www.researchgate.net/publication/283342604_Dyslexia-Early_Identification_and_Prevention_Highlights_from_the_Jyvaskyla_Longitudinal_Study_of_Dyslexia</a>
24.	Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, M, A., Lerkkanen, K, M., & Niemi, P. 2021. Kindergarten pre-reading skills predict grade 9 reading comprehension (PISA reading) but fail to explain gender difference. <a href="https://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w">https://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w</a>

## 7.2 Vedlegg 2:

### Tabellfremvisning av artikler:

Forfatter:	Tittel:	Publisert – hvor og når:	Formål:	Land
Khanolainen, D., Salminen, J., Eklund, K., Lerkkanen, K, M., & Troppa, M.	Intergenerational Transmission of dyslexia: How do different identification methods of parental difficulties influence the conclusions regarding children`s risk for dyslexia?	Reading Research Quartely, 2022	Å undersøke om barn vil arve dysleksi fra foreldrene, hvis begge eller kun en av de har dysleksi. Og hvilke identifiseringsmetoder kan være sentrale.	Finland.
Troppa, M., Eklund, K., Bergen, V, E., & Lyytinen, H.	Late-Emerging and resolving dyslexia: A follow-up study from age 3 to 14	Springer Science + Business Media New York, 2015	Undersøkte dysleksistatus fra 2.klasse til 8. klasse. Hvor ulike delferdigheter blir undersøkt.	Finland.
Solheim, J, O., Troppa, M., Uppstad, H, P., & Lerkkanen, K, M.	Screening for slow reading acquisition in Norway and Finland – a quest for context specific predictors.	Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group, 2020.	Undersøker tidlig identifisering av barn med risiko for å utvikle lesevansker.	Norge og Finland.

Lundetræ, K., & Thomson, M, J.	Rhythm production at school entry as a predictor of poor reading and spelling at the end of first grade.	Read Writ, 2017.	Undersøker om enkle rytmeoppgaver ved skolestart kan tjene som en markør for elever som har vansker med ordlesing og staving i slutten av 1. klasse.	Norge og UK.
Virinkoski, R., Lerkkanen, K, M., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M.	Teachers ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1.	Springer Science + Business Media, 2017	Har som formål å undersøke hvilke vurderingspraksis lærere og spesialpedagogiske lærere bruker når de vurderer 1.klasse elevers ferdigheter for lesing.	Finland.
Sundqvist, C., & Hannås, M, B.	Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway.	Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group, 2020	Artikkelen utforsker to aspekter med spesialundervisning for elever i grunnskolen i Norge og Finland, som offisielt har fått spesialundervisning.	Norge og Finland.
Walgermo, R, B., Uppstad, H, P., Lundetræ, K., Tønnessen,	Kartleggingsprøver i lesing – tid for nytekning?	Acta Didactica Norge, 2018	Undersøker om kartleggingsprøver som utføres i Norge trenger nytekning, innenfor leseforståelse av	Norge

E, F., & Solheim, J, O.			slutten av 1.klasse til 3.klasse.	
Helland, T., Jones, Ø, L., & Helland, W.	Detecting Preschool Language impairment and risk of developmental dyslexia.	Journal of research in childhood education, 2017.	Undersøker om screeningverktøy som fylles ut av omsorgspersoner kan identifisere førskolebarn i faresonen for språkvansker og dysleksi.	Norge.



