

MASTERGRADSOPPGAVE

Lese- og skrivevansker og fremmedspråk

En kvalitativ studie

Elke Becker

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2015**



Sammendrag

Temaet i oppgaven er tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker i faget tysk som fremmedspråk. Formålet med denne undersøkelsen er å rette fokus på lese- og skrivevansker og opplæring i fremmedspråket tysk. Jeg ønsket å få fram informantenes forståelse av og erfaringer med tilrettelegging av tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker, og valgte en kvalitativ metode med et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv som tilnæringsmåte. Gjennom bruken av en semistrukturert intervjuguide har jeg intervjuet tre tysklærere som jobber i ungdomsskolen.

Opgavens problemstilling er formulert som følger: *Hvordan oppfatter tysklærere på ungdomsskolen lese- og skrivevansker og deres betydning for tyskundervisningen?* For å belyse problemstillingen valgte jeg følgende to forskningsspørsmål: a.) *Hvilken forståelse har et utvalg tysklærere av lese- og skrivevansker og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?* b.) *I hvilken grad gir et utvalg tysklærere uttrykk for selv å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?*

Resultatene av intervjuene gir et bilde av at informantene trolig har lite fokus på, og noe begrensede kunnskaper om, elever med lese- og skrivevansker og tilrettelegging for disse i tyskundervisningen. Det ser ut til at tilrettelegging først og fremst skjer fra språklærerens perspektiv. Det vil si at informantene hovedsakelig synes å se på tilpasset opplæring som pedagogisk differensiering og en praktisk tilnærming til tyskundervisningen, tilpasset alle elever. Dessuten antyder resultatene at mine informanter, i den grad de tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen, gir uttrykk for å vektlegge muntlige språkferdigheter og kommunikasjon i språkundervisningen.

Resultatene av denne undersøkelsen kan åpne for videre forskning på følgende områder: 1) kartlegge samarbeid og utvikle undervisningsopplegg for å ivareta elever med lese- og skrivevansker, 2) undersøke hvordan kunnskap fra forskning kan gjøres bedre tilgjengelig og implementeres i undervisning, 3) undersøke hvordan elever med lese- og skrivevansker opplever å lære et annet fremmedspråk.

Forord

Arbeidet med denne mastergradsoppgaven har vært spennende, utfordrende og berikende. Jeg var heldig og har fått anledning til å fordype meg i et interessant fagområde. Etter mer enn ett år skriftlig arbeid er nå de siste linjene av oppgaven skrevet.

Først og fremst vil jeg takke mine tre informanter som satte av tid til intervju, tross tidspress i en hektisk skolehverdag. Uten deres innsats hadde det ikke blitt noen resultater å beskrive. Hjertelig takk, dere gjorde det mulig for meg å skrive denne mastergradsoppgaven.

En stor takk også til mine veiledere førsteamanuensis med dr. grad Rune Andreassen og professor dr. philos. Ivar Bråten for strukturert veiledning, engasjement og gode, konstruktive tilbakemeldinger.

Dessuten vil jeg takke Trond Braaten for oppmuntrende ord og teknisk bistand. Til slutt vil jeg takke min flotte familie, min mann og mine fire barn, for at dere alltid hadde tro på meg, for støtte og oppmuntring underveis og tålmodighet, tusen takk.

Fredrikstad, mai 2015

Elke Becker

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
FORORD	II
INNHOLDSFORTEGNELSE	III
KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for problemstilling	1
1.2 Avgrensning og sentrale begreper	3
1.3 Formål og problemstilling	5
1.4 Oppgavens oppbygging	6
KAPITTEL 2: TEORI	7
2.1 Lese- og skrivevansker og fremmedspråk	7
2.1.1 Lese- og skrivevansker	8
2.1.2 Å lære fremmedspråk med lese- og skrivevansker	10
2.2 Tysk som annet fremmedspråk i norsk skole	12
2.2.1 Tyskfagets posisjon i norsk skole	13
2.2.2 Språk åpner dører - oppfølging i læreplanen	15
2.2.3 Betydningen av praktisk tilnærming og undervisningsmetoder i fremmedspråkundervisningen for elever med lese- og skrivevansker	17
2.3 Tilrettelegging	21
2.3.1 Tilpasset opplæring	21
2.3.2 Tilpasset opplæring i språkfag	23
2.3.3 Tilpasset opplæring i forhold til elever med lese- og skrivevansker i fremmedspråkundervisningen	24
2.4 Avsluttende og sammenfattende betraktninger	29
KAPITTEL 3: METODE	31
3.1 Valg av metode	31
3.2 Forskningsintervjuet som design	32
3.2.1 Valg av informanter	33
3.2.2 Intervjuguiden	34

3.2.3	Gjennomføring av intervjuene	36
3.2.4	Transkribering og analyse av intervjumaterialet	37
3.3	Reliabilitet og validitet	40
3.4	Etiske betraktninger	44
KAPITTEL 4. RESULTATER.....		46
4.1	Forståelse av lese- og skrivevansker	46
4.1.1	Forståelse av lese- og skrivevansker - Informant A	46
4.1.2	Forståelse av lese- og skrivevansker - Informant B	48
4.1.3	Forståelse av lese- og skrivevansker - Informant C	49
4.1.4	Oppsummering - Forståelse av lese- og skrivevansker informant A, B, C	51
4.2	Forståelse av tilrettelegging	52
4.2.1	Forståelse av tilrettelegging - Informant A	52
4.2.2	Forståelse av tilrettelegging – Informant B	53
4.2.3	Forståelse av tilrettelegging – Informant C	55
4.2.4	Oppsummering - Forståelse av tilrettelegging informant A, B og C.....	55
4.3	Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen	56
4.3.1	Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning – Informant A	57
4.3.2	Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning – Informant B	59
4.3.3	Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning – Informant C	60
4.3.4	Oppsummering - Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning – Informant A, B og C	62
4.4	Oppsummering av resultater	62
KAPITTEL 5: KONKLUDERENDE DRØFTING AV FUNN.....		64
5.1	Hovedfunn.....	64
5.1.1	Lite fokus på lese- og skrivevansker - ingen spisskompetanse.....	65
5.1.2	Tilrettelegging - fra en språklærers perspektiv.....	66
5.1.3	Mye muntlig kommunikasjon – lite skriftlighet.....	68
5.2	Forskningsprosessen og veien videre.....	70
LITTERATURLISTE.....		73

VEDLEGG 1: Forespørsel om deltagelse	81
VEDLEGG 2: Samtykkeerklæring	82
VEDLEGG 3: Intervjuguide	83

Kapittel 1: Innledning

I dagens samfunn, et kunnskapssamfunn med internasjonalisering og globalisering, og med et ønske om økt mobilitet for både yrkesaktive, studenter og elever, er gode språkkunnskaper, helst i flere språk, viktigere enn noen sinne. Slagord som ”Språk åpner dører” eller ”Engelsk er ikke nok!” understreker dette.

Hva betyr dette for elever som strever med lesing og skriving? Hvilke behov for støtte og veiledning har elever med lese- og skrivevansker fra læreren i fremmedspråk for å kunne lære et fremmedspråk på best mulig måte? Dette er spørsmål som leder meg til oppgavens tema: ”Lese- og skrivevansker og opplæring i tysk som fremmedspråk”.

Videre i denne innledningen vil jeg først utdype og begrunne valget av tema, samt avgrensningen som fører fram til problemstillingen. Innledningen avsluttes med et kort frampek på hvordan den videre oppgaven er disponert.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

Strategiplanen ”Språk åpner dører” fra Utdannings- og forskningsdepartementet (2005, revidert 2007) er en plan for å styrke fremmedspråk i grunnopplæringen. Viktigheten av å kunne flere språk fremheves, ikke bare til fordel for en liten språknasjon som Norge, men også til fordel for personlig utvikling og vekst. Det henvises til to rapporter fra EU-kommisjonen (2003, 2005): Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan og Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages. I disse rapportene uttrykkes stort behov for kompetanse i fremmedspråk. Det er enighet om at det bør læres to fremmedspråk i tillegg til morsmålet. I EUs aksjonsplan for 2004-2006 argumenteres det for at alle kan lære språk.

Behovet for og satsing på fremmedspråk ble videreført fra strategiplanen ”Språk åpner dører” og kommer til uttrykk i flere styringsdokumenter som St.meld. nr. 23 (2007-2008), ”Språk bygger broer”, eller St.meld. nr. 22 (2010- 2011), ”Motivasjon – Mestring – Muligheter”.

Siden 2006, ved innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, ble et annet fremmedspråk eller språklig fordypning innført som obligatorisk på ungdomsskolen. Elevene får i tillegg til engelsk tilbud om valg av et annet fremmedspråk, som oftest spansk, fransk eller tysk. Et

alternativ til disse språkene er norsk eller engelsk fordypning. Språklig fordypning og fremmedspråk er likestilte fag og karakterene teller til opptak til videregående skole. Med innføring av nye læreplaner ble en praktisk tilnærming til fremmedspråk vektlagt. Dette for å tilpasse faget til alle elever, noe som står i samsvar med strategiplanen ”Språk åpner dører”.

Forut for innføringen av Kunnskapsløftet, i St.meld. nr. 30 (2003- 2004) ”Kultur for læring”, ble ønsket om å forandre statusen til fremmedspråk diskutert. Fremmedspråk som valgfag skulle gjøres om til et obligatorisk fag. Den gangen ble forslaget delvis møtt med skepsis, og en av hovedgrunnene til dette var at skolen ville bli for teoretisk. Språkfagene ble tradisjonelt sett på som teorifag som egnet seg for ”skoleflinke” elever. Det henvises til en rapport fra Telemarksforskning (2002), ”Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole”, der 40 % av lærerne som deltok i undersøkelsen var helt uenig og 25 % litt uenig i påstanden:

”Tysk/fransk er et fag for alle elever” (Speitz & Lindemann 2002, s. 17). I en kartleggingsundersøkelse i regi av Fremmedspråksenteret og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAVO) (2009) kan noe av den samme oppfatningen fornemmes. I denne undersøkelsen kom det blant annet frem at noen skoler frarådet enkeltelever til å velge et fremmedspråk og heller anbefalte norsk eller engelsk fordypning. Elevene som fikk dette rådet ble av skolene beskrevet som ”faglig svake”, elever med lærevansker eller elever som ”sliter med språket”. Forfatterne stiller spørsmål ved dette og henviser til EUs aksjonsplan for 2004-2006: ”Language learning is for everybody.... Good practice in teaching languages to learners with special needs can be further developed and new methods and approaches need to be developed for the teaching of foreign languages to such learners” (Doetjes & Ryen 2009, s. 39). Også St.meld. nr. 23 (2007-2008) refererer til EU-rapporten fra 2005 og framhever at ”alle kan lære flere språk avhengig av at læring og vurderingen tilpasses og av hvilke ressurser som brukes i opplæringen” (s. 59). Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet står sterkt i norsk skole. Lærerne skal møte og støtte elevene ut i fra deres evner og forutsetninger.

Helland og Morken (2009), som har diskutert fremmedspråksopplæring for eleven med dysleksi, konkluderer i tråd med dette: ”Elever med dysleksi kan og bør lære fremmedspråk på lik linje med sine medelever” (oppsummering). Innsiktsfull rådgiving og veiledning er viktig og vurderingen bør skje individuelt og ikke på grunn av en dysleksidiagnose. Dessuten må undervisningen tilrettelegges individuelt og helst i samarbeid med en fagperson som har kompetanse om dysleksi. Læreren må ha kunnskaper om hvilke konsekvenser diagnosen fører

med for den enkelte elev, og kjenne til svake og sterke sider i forhold til læring av et fremmedspråk (ibid.).

Det er mye internasjonal forskning tilgjengelig om dysleksi og i senere tid også om dysleksi og fremmedspråk. Sentrale forskere som jeg vil trekke fram er Ganschow og Sparks Schneider og Nijakowska. For eksempel har Ganschow og Sparks i 1989 (Ganschow, Sparks & Javorsky, 1998) fremmet en hypotese senere kalt ”Linguistic Coding Differences Hypothesis (LCHD)” som hevder at fonologiske vansker på morsmålet høyst sannsynlig også vil vise seg på et fremmedspråk (ibid.). Schneider (1999) undersøkte hvordan multisensorisk trening kombinert med metakognitive strategier påvirket læring av tysk som fremmedspråk. Elevene i undersøkelsen var engelskspråklige med dysleksi. Nijakowska (2000) presenterte resultater fra en polsk undersøkelse av 38 språklærere med følgende tittel: ”Dyslexia – Does it Mean Anything to a Foreign Language Teacher?” Hun kom fram til at det trengs store forandringer og forbedringer, ikke bare når det gjelder bruken av hensiktsmessige læremetoder, men også når det gjelder lærerens holdninger, ikke bare rettet mot elevenes behov og begrensninger, men også mot styrker og positive sider hos barn med dysleksi.

1.2 Avgrensning og sentrale begreper

Med dette som bakteppe ønsker jeg å avgrense oppgavens omfang og tema på følgende måte. I tråd med slagordet ”engelsk er ikke nok” (Hellekjær, 2007) vender jeg blikket mot et annet fremmedspråk som læres i norsk skole, nemlig tysk. Det at jeg velger tysk har først og fremst sammenheng med min egen bakgrunn som tysklærer, men også fordi det er et valgfag. Elever og foresatte får som regel informasjon og veiledning fra skolens personale, som ofte er lærer fra barneskolen, rådgiver eller språklærer. Språkvalget kan være med på å legge føringer for det videre løpet. Elever som velger engelsk eller norsk fordypning, og som ønsker studiespesialisering senere på videregående skole, må velge et språkfag i tre år i stedet for to. Dette kan gi uheldig utslag i forhold til valg av mulige programfag det siste året på videregående skole. Elevene kan komme i en situasjon der de må velge bort et programfag de er interesserte i, og som kan gi nyttig kunnskap i forhold til videre utdanning. Jeg fokuserer på ungdomsskole fremfor videregående skole i denne oppgaven fordi det er på 8. trinn at elevene begynner med et nytt språkfag og en ny lærer. Det er særlig viktig å undersøke tysklæreres erfaringer, synspunkter og holdninger i forhold til elever med lese- og

skrivevansker i forbindelse med tyskundervisningen på dette utdanningsnivået, fordi elevenes syn på seg selv og språkutviklingen i fremmedspråk trolig formes gjennom ungdomsskolen.

Kan så tysklærere forventes å favne ”alle” elever, også de med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen? Hvilken forståelse har de av lese- og skrivevansker og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen? Ved å henvende meg til tysklærere håper jeg å kunne få svar på slike spørsmål. Med utgangspunkt i intervju ønsker jeg å få fram læreres erfaringer og synspunkter. Dette betyr at jeg ikke kan si noe om hvorvidt eller hvordan lærere i praksis iverksetter tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker: jeg vil kun få vite noe om lærernes egne oppfatninger av lese- og skrivevansker og tilrettelegging.

I oppgaven refererer begrepet første fremmedspråk til engelsk, det andre eller et annet fremmedspråk til tysk og morsmål til norsk. Andre betegnelser om språkene vil bli forklart fortløpende i teksten. Engelsk er et verdensspråk med høy status som alle elever bør lære; dette er det stort sett enighet om. Når en elev strever med engelsk, vil det kunne utløse ekstraressurser som for eksempel undervisning i mindre grupper, støtteundervisning eller rett til spesialundervisning. Tildeling av ekstraressurser gjelder ikke språkvalgfagene, og dette betyr at tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker forutsettes iverksatt innenfor ordinære rammer. Derfor velger jeg å se på tilrettelegging i tysk i forhold til det som skjer i klasserommet. Altså: Hvilke tanker gjør tysklærere seg rundt tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker innenfor klassens ordinære ramme og i hvilken grad gir de uttrykk for å gjennomføre dette i praksis? I oppgaven bruker jeg begrepet tilpasset opplæring eller tilrettelegging synonymt.

Når det gjelder lese- og skrivevansker, så omfatter dette begrepet en heterogen gruppe elever, både i forhold til årsak og vanskegrad. Vanskene kan være lette til moderate, eller de kan føre til diagnosen dysleksi, som innebærer at vanskene gjelder kun lesing og skriving og ikke andre kognitive funksjoner eller fagområder. Også dysleksi arter seg forskjellig. Fordi variasjonene i en klasse kan være så store, har jeg valgt å bruke en vid forståelse av begrepet lese- og skrivevansker, som inkluderer både generelle og spesifikke (dvs. dyslektiske) lese- og skrivevansker. I undervisningssammenheng bør læreren ha kjennskap til og kunne møte elevenes utfordringer, samt styrker, uansett hvordan vanskene forklares. Lese- og skrivevansker, både generelle og spesifikke, innebærer at vanskene gjelder skriftspråkets

system. Og det å lære seg et fremmedspråk dreier seg nettopp om å lære å mestre et nytt skriftspråklig system.

1.3 Formål og problemstilling

Elever med lese- og skrivevansker vil i større eller mindre grad møte utfordringer ved å lære et fremmedspråk, og de vil derfor trenge støtte og veiledning fra læreren i læringsarbeidet. Med oppgaven ønsker jeg å sette fokus på lese- og skrivevansker og opplæring i fremmedspråket tysk. Samtidig retter jeg blikket mot praksisfeltet med ønske om å få innsikt i og formidle et lite utsnitt av tysklæreres forståelse av, synspunkter på og erfaringer med tilrettelegging av tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker. Dette bildet vil bli innrammet av og drøftet i lys av relevant teori.

På grunnlag av dette har jeg formulert følgende overordnede problemstilling:

Hvordan oppfatter tysklærere på ungdomsskolen lese- og skrivevansker og deres betydning for tyskundervisningen?

For å belyse denne problemstillingen er den blitt ytterligere spesifisert i form av to separate forskningsspørsmål:

- Hvilken forståelse har et utvalg tysklærere av lese- og skrivevansker og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?
- I hvilken grad gir et utvalg tysklærere uttrykk for selv å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?

Disse to forskningsspørsmål blir lagt til grunn for utarbeiding av intervjuguiden, som brukes under intervjuene. Forskningsspørsmålene blir videre uttrykt på følgende måte:

På første forskningsspørsmålet ønsker jeg å spørre a) hvordan lærere i min undersøkelse forstår begrepet lese- og skrivevansker og b) hvordan de forstår tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker. På mitt andre forskningsspørsmål er jeg opptatt av læreres oppfatning av egen praktisk tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning. Lærere i min undersøkelse ble dermed bedt om å ta utgangspunkt i sin egen undervisningspraksis for å besvare det andre forskningsspørsmålet.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler: innledning, teori, metode, resultater og konkluderende drøfting av funn. Inneværende kapittel 1 introduserer tema, formål, problemstilling og avslutter med oppgavens oppbygging.

Kapittel 2 danner den teoretiske referanserammen for oppgaven og består av tre hoveddeler: *Lese- og skrivevansker og fremmedspråk, Tysk som annet fremmedspråk i norsk skole, og Tilrettelegging*. I første del vil det bli gitt en redegjørelse av lese- og skrivevansker generelt og i forhold til fremmedspråk. Deretter, i del to, beskrives tyskfagets posisjon i norsk skole, læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) samt føringer og undervisningsmetoder i fremmedspråkundervisning for elever med lese- og skrivevansker. Til slutt, i del tre, redegjøres for tilpasset opplæring generelt, med fokus på klasseromsundervisning og i forhold til tyskfaget. Deretter diskuteres mulige tilrettelegginger for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen.

Kapittel 3 omhandler det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for oppgaven, valg av metodisk tilnærming, utvalgsprosessen og informantene. Deretter beskrives intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene og analyse av intervjumaterialet. Videre vil jeg si noe om kvalitetssikring av oppgaven og etiske betraktninger.

Kapittel 4 presenterer resultater ut fra mine tre forskningsspørsmål i intervjuguiden.

Kapittel 5 presenterer og drøfter hovedfunn, beskriver forskningsprosessen og antyder forslag til videre forskning.

Kapittel 2: Teori

Kapittelet består av følgende tre hoveddeler: *Lese- og skrivevansker og fremmedspråk, Tysk som annet fremmedspråk i norsk skole* og *Tilrettelegging*. Del 2.1 diskuterer lese- og skrivevansker generelt, samt utfordringer slike vansker innebærer for språklæringen og spesielt for læring av tysk som fremmedspråk. I del 2.2 kommer jeg kort inn på tyskfagets posisjon i skolen samt noen rammefaktorer. Deretter vil jeg beskrive læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06), dets hovedområder med kompetansemål, samt føringer som gis med hensyn til praktisk tilnærming til tyskfaget og vektlegging av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Læreplanens innhold vil påvirke lærerens undervisning i tysk, derfor ser jeg også på undervisningsmetoder med tanke på elever med lese- og skrivevansker i tysk. Del 2.3 omhandler tilrettelegging. Først belyses tilpasset opplæring generelt, deretter rettes oppmerksomheten mot tyskfaget. Til slutt drøftes tilpasset opplæring i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Kapittelet avsluttes med avsluttende og sammenfattende betraktninger.

2.1 Lese- og skrivevansker og fremmedspråk

Gode lese- og skriveferdigheter er ikke bare viktige i skolesammenheng for å lære fag, men også i et informasjonssamfunn og i en global verden. Utveksling av tilgjengelig informasjon i form av skriftlige tekster, også på andre språk enn morsmålet, utfordrer elevenes lese- og skriveferdigheter. Å lære et fremmedspråk bygger på de skriftspråklige ferdighetene og den språkkompetansen en allerede har oppnådd, så vel på morsmål som på engelsk eller andre språk. Dette kommer jeg tilbake til, men først ønsker jeg å trekke fram viktige aspekter ved lese- og skrivevansker mer generelt. Siden mye forskning handler om dysleksi, også i forhold til fremmedspråk, og siden undersøkelser som jeg refererer til for det meste omhandler dysleksi, kommer jeg kort inn på begrepet dysleksi. Samtidig ønsker jeg å belyse hvordan eller hvorfor lese- og skrivevansker, inkludert dysleksi, kan ha innvirkning på fremmedspråklæringen. Senere i oppgaven bruker jeg lese- og skrivevansker og dysleksi om hverandre, avhengig av begrepsbruken i litteraturen jeg henviser til.

2.1.1 Lese- og skrivevansker

Grunnleggende ferdigheter, herunder lesing og skriving, har en sentral plass i læreplanverket "Kunnskapsløftet" (LK06). Dels kan denne satsingen føres tilbake til PISA- resultatene fra 2000, der lesing var hovedområdet. Denne internasjonale undersøkelsen, Program for International Student Assessment (PISA), måler og sammenligner kunnskaper til 15- åringer hvert tredje år, vekselvis med matematikk og naturfag eller lesing som hovedområde. St.meld. nr. 30 (2003-2004), "Kultur for læring", rapporterer at " hele 17 % av de norske elevene som deltok i PISA ser ut til å ha så store leseproblemer at OECD konkluderer med at det kan hindre dem i deres videre utdanning" (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 13). PISA-undersøkelsen fra 2009, sammenlignet med 2006, viser en forbedring av ungdommenes lesekompetanse. Til tross for at antall svake lesere gikk ned i denne perioden, ligger fortsatt cirka 15 % under nivå 2 (Kjærnsli & Roe, 2010). Leseferdighetene på dette nivået blir ansett som bekymringsfulle.

Betegnelsen lese- og skrivevansker blir vanligvis brukt dersom en elev ikke utvikler funksjonelle, aldersadekvate lese- og skriveferdigheter til tross for god undervisning og gode læringsbetingelsene (Lyster, 2012). Begrepet er ikke entydig og klart avgrenset og brukes noe forskjellig i faglitteraturen.

Dårlig syn eller hørsel, sosiale og emosjonelle vansker, ADHD, konsentrasjonsvansker, en fremmedspråklig bakgrunn eller generelle lærevansker kan være risikofaktorer eller årsaker til lese- og skrivevansker. I noen tilfeller er den primære vansken en svikt i det fonologiske systemet. I slike tilfeller brukes betegnelsen spesifikke lese- og skrivevansker eller dysleksi. Vanskene er dermed spesifikke i den forstand at eleven har vansker på et avgrenset eller spesielt område, nemlig lesing og skriving (Lyster, 2012). Helland (2008, 2012) viser til Frith, som har utviklet en kausal modell for å skille mellom det hun kaller ekte og uekte dysleksi. Ekte dysleksi beskrives i denne modellen som en medfødt vanske. Uekte dysleksi derimot, som for eksempel generelle lese- og skrivevansker, kan heller bli forklart ut i fra sosioemosjonelle eller pedagogiske forhold (ibid.). Selv om vanskene kan forklares på forskjellige måter, vil imidlertid symptomene kunne framstå på samme vis (Lyster, 2012; Helland, 2008).

Ved lesing eller skriving må eleven kunne koble språklyder (fonem) og tilsvarende bokstaver eller bokstavkombinasjoner (grafem). Med andre ord må eleven beherske det alfabetiske

prinsippet (Lyster, 2012; Bråten, 2007). Ved vansker kan ord leses unøyaktig eller feilstaves, for eksempel kan stemte og ustemte plosiver som b/p, g/k eller d/t forveksles. Det kan også være vanskelig å trekke sammen språklyder raskt og effektivt, segmentere ord i språklyder og håndtere ordstrukturen eller huske den. Lagring av ord eller framhenting av ordbilder kan også være vanskelig når en strever med lesing og skriving (Lyster, 2012; Helland, 2012). Ifølge Lyster (2012) kan det være vanskelig å trekke grensen mellom lese- og skriveferdigheter som faller innenfor normalvariasjonen og dysleksi (ibid.). Elever med dysleksi gjør noen av de samme feilene, men hyppigere, med større utslag og vanskene er ofte vedvarende (Høien & Lundberg, 2012). Dysleksi er altså ingen tydelig eller klart avgrenset vanske. Vanskebildet er komplekst og multifaktorielt. Vanskegraden kan variere sterkt, og det at elevene i ulik grad og på ulike måter kan kompensere for vanskene, gjør ikke avgrensning enklere (Helland, 2012). Forskning gir bred støtte til teorier om at dysleksi innebærer vansker med skriftspråket som primært er forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. Videre antas en familiær disposisjon, det vil si en arvelig komponent, å ha betydning ved dysleksi. Sentrale kjennetegn er nedsatt fonologisk bevissthet, svakt verbalt korttidsminne og lengre tid for å hente fram fonologiske representasjoner fra hukommelsen (Helland, 2012, 2008; Høien & Lundberg, 2012; Snowling, 2000).

Å mislykkes med å lese og skrive kan svekke motivasjonen for å lære, spesielt troen på videre mestring, samt øke stress og angst for å gjøre feil og påvirke elevenes selvbilde negativt (Bru, 2008). Det diskuteres også om komorbiditet mellom spesifikke lese- og skrivevansker og sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, ADHD og depresjon (ibid.). For eksempel refererer Manger, Asbjørnsen og Munkvold (2008) til flere studier som konkluderer med at både språk- og lesevansker kan regnes som en risikofaktor for å utvikle atferdsvansker (ibid.).

For bedre å kunne analysere og gi en forståelse av dysleksi, delte Frith, i sin kausale modell, dysleksi inn i fire nivåer: Symptomnivå, kognitivt nivå, biologisk nivå og miljømessig nivå. Videre fremheves det at det miljømessige nivået på ulike måter har innvirkning på de andre nivåene (Helland, 2008, 2012; Snowling, 2000). Miljøfaktorer som familie, venner, signifikante voksne eller undervisning antas å kunne påvirke elevenes lese- og skriveferdigheter både positivt og negativt. Vansker vil også kunne komme til uttrykk på forskjellig vis i et utviklingsperspektiv, og dermed variere med alder, modning, erfaring og motivasjon. Miljømessige faktorer kan ha betydning for i hvor stor grad vanskene vil manifestere seg. Gjennom et støttende hjemmemiljø, tidlig intervensjon, adekvate (dvs.

evidensbaserte) pedagogiske tiltak og god tilrettelegging kan det gis hjelp og støtte til å mestre utfordringene og kompensere for vanskene. Familiens eller lærerens rolle og holdning kan imidlertid ikke bare bidra til å avhjelpe, men også til å opprettholde vanskene (Helland, 2008; Snowling, 2008). I det følgende vil jeg diskutere hvordan lese- og skrivevansker kan påvirke det å lære et fremmedspråk.

2.1.2 Å lære fremmedspråk med lese- og skrivevansker

Språkets kompleksitet kan svært enkelt forklares med en forside, en innholdsside og bruk. Å kunne bruke språket handler om pragmatikk. Språkets forside handler om fonologi, morfologi og syntaks. Innholdssiden handler om semantikk. Disse hovedområdene står i interaksjon og er gjensidig avhengig av hverandre under språklæringen (Helland, 2012). Vansker eller styrker på ett område kan dermed påvirke de andre områdene. Selv om en har lært disse språkstrukturene gradvis og nesten automatisk på morsmålet sitt, må en igjen sette seg inn i dette språkssystemet når en lærer et fremmedspråk. Igjen må en for eksempel lære å koble fonem til tilsvarende grafem i det nye språket, og en må lære seg både klang- og skriftbilde av de nye glosene (ibid.), noe som tidligere nevnt kan være vanskelig for elever med lese- og skrivevansker. Kan svikt i det fonologiske systemet på morsmålet være grunnen til at noen elever, som ut i fra andre faglige prestasjoner ser ut til å ha et godt utgangspunkt, likevel har vanskeligheter med å lære et fremmedspråk?

Med bakgrunn i tidligere forskning på lese- og skrivevansker, spesielt Vellutino og Scanlons arbeider og sine egne studier, antok Ganschow og Sparks (Ganschow et al., 1998) at elever som har problemer med å lære et fremmedspråk kan ha vansker i morsmålet. Fokus i forskningen lå på kognitive, affektive og lingvistiske områder, noe som innebar at hverken intelligens, dårlig holdning til faget eller motivasjon kunne forklare vansker med fremmedspråklæringen, og at de grunnleggende årsakene trolig var av lingvistisk art. Dette resulterte i 1989 i Sparks og Ganschows Linguistic Coding Differences Hypothesis (LCDH), som gikk ut på at ferdighetene i morsmålet, som fonologiske, ortografiske, syntaktiske og semantiske ferdigheter, i en viss grad kunne forutsi hvorvidt en må regne med vansker i fremmedspråklæringen. Fonologiske og ortografiske vansker så ut til å ha størst negativ innvirkning. Dette synet ble støttet av andres og videre forskning i de kommende årene (Ganschow & Sparks, 1995; Sparks & Ganschow, 1991; Ganschow, Sparks, Javorsky,

Pohlman, & Bishop-Marbury, 1991, referert i Ganschow et al., 1998), og ble begrunnet med at alfabetiske språk er bygget opp av språklige komponenter som må læres og at vansker med å lære disse komponentene vil kunne vise seg under læringen av hvilket som helst alfabetisk språk. For eksempel støttet Javorsky, Sparks og Ganschow (1992, referert i Ganschow et al., 1998) antagelsen at dårlig holdning eller motivasjon i forhold til å lære fremmedspråk heller var en konsekvens enn en årsak av svake fonologiske og ortografiske ferdigheter, og at språkkompetansen i morsmålet var avgjørende for om, og i hvilken grad, en kom til å lykkes eller mislykkes med å lære et nytt språk. Oppsummerende fikk LCDH, og dermed betydningen av gode språklige ferdigheter på morsmålet for fremmedspråklæringen, bred støtte av forskere (Ganschow et al., 1998; Nijakowska, 2010; Schneider, 2009; Schneider & Crombie, 2003).

Schneider og Crombie (2003) gir uttrykk for at språkvanskene på morsmålet kan være skjulte, eller at eleven har klart å kompensere for vanskene sine på morsmålet, for eksempel gjennom overlæring eller innlæring av hensiktsmessige strategier. Likevel er det mulighet for at vanskene vil kunne vise seg på nytt under innlæring av et nytt språk (ibid.). Schneider (2009) diskuterer også om det finnes et fremmedspråk som er bedre egnet enn et annet for elever med dysleksi. Hennes konklusjon er at generelt finnes det ikke et språk som egner seg bedre enn et annet, fordi elevene med lese- og skrivevansker er forskjellige og heller ikke vanskebildet eller årsakene er like, men sammensatte og nyanserte. Dette innebærer at elevenes individuelle svakheter eller styrker kan komme til uttrykk eller bli utfordret forskjellig i ulike språk (ibid.). Det er dermed viktig å se individuelle og språktypiske faktorer, som for eksempel ortografiske trekk, i sammenheng med språkvalg (Schneider, 2009; Sellin, 2008).

Bokstaver er skriftegn i alfabetiske skriftsystemer. I disse skriftsystemene blir bokstaver eller bokstavkombinasjoner, også kalt grafem, representert gjennom språklyder (fonem). Med hensyn til fonem-grafem korrespondanse deles alfabetiske språk i to hovedgrupper med hensyn til ortografien: dype og transparente. Ulike alfabetiske ortografier kan dermed representere ulike utfordringer når det gjelder tilegnelsen av et nytt språk. Lydrette ord, som kjennetegner transparente ortografier, læres lettere enn ikke lydrette ord, som kjennetegner dype ortografier, fordi det samme fonemet kan realiseres med ulike grafemer i ikke lydrette ord (Helland, 2012; Snowling, 2000). Snowling (2000) trekker blant annet det tyske språket fram som et eksempel på et transparent språk (ibid.). Engelsk derimot har en dyp ortografi der cirka 40 fonem knyttes til mer enn 500 grafem (Helland, 2012). Som nevnt ovenfor, er det

vanskelig for en elev med lese- og skrivevansker å håndtere det fonologiske systemet. Ziegler og Goswami (2005) trekker fram at elever med lese- og skrivevansker, der den fonologiske prosesseringsevnen er svakt utviklet, trolig vil streve mer med å lære mindre lydrette eller dype språk. I dype språk, der en språklyd kan representere flere bokstaver eller grafemer, kan det være mer krevende å koble sammen språklyden med tilsvarende bokstav eller bokstavgruppe. Det samme gjelder dersom en bokstav kan uttales forskjellig. Ziegler og Goswami (2005) refererer blant annet til Frith et al. (1998) sin komparative studie av tysk- og engelsktalende barns leseutvikling. I studien forklares blant annet at omkoding fra bokstav til språklyd synes å være vanskeligere i dype språk. Dette forklares for eksempel ved at ordene ”ball, hand og park” skrives identisk både på tysk og engelsk. Vokalen ”a” i disse ordene representeres imidlertid gjennom tre forskjellige språklyder på engelsk, på tysk derimot gjennom kun én. Denne inkonsekvente fonem- grafem korrespondansen på engelsk ser ut til å bidra til at det kan ta lengre tid til å utvikle sikre omkodingsferdigheter hva gjelder grafem-fonemkorrespondanse (Ziegler & Goswami, 2005), og muligens kan vanskeliggjøre innlæring av et nytt språk.

2.2 Tysk som annet fremmedspråk i norsk skole

I denne delen kommer jeg først inn på fagets posisjon i skolen og dets rammefaktorer. Så understrekes betydningen av språkerfaring, språklig input utenfor skolen og valgfagstatus både for undervisning og elever med lese- og skrivevansker. Deretter beskrives læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) og læreplanen i fremmedspråk. Kompetansemålene styrer både elevenes læring og vurdering. LK06 vektlegger språklæring med lingvistiske komponenter, kommunikative ferdigheter og formidling av kulturkompetanse.

Innføringen av LK06 med nye læreplaner i alle fag medførte noen endringer sammenlignet med L97, det tidligere læreplanverket. Forandringer som jeg ønsker å trekke frem er for det første at tilnæringsmåten til faget skal være mer praktisk og for det andre at grunnleggende ferdigheter integreres i alle fag. Intensjonen bak både grunnleggende ferdigheter og praktisk tilnærming til fremmedspråk ses i sammenheng med tilpasset opplæring. Formålet med en praktisk tilnærming er, som beskrevet innledningsvis, nettopp det å gjøre fremmedspråk tilgjengelig for alle elever. Hvordan innholdet i læreplanen kommer til syne i lærerens undervisningspraksis vil påvirke elevenes læring. Derfor ligger hovedfokuset til slutt i dette

kapittelet på betydningen av valg av undervisningsmetoder og arbeidsmåter for elever med lese- og skrivevansker.

2.2.1 Tyskfagets posisjon i norsk skole

Er det forskjell på å undervise i engelsk og å undervise i tysk som et annet fremmedspråk i skolen? Svaret kan være både nei og ja. En vesentlig forskjell mellom språkfagene engelsk og tysk er at engelsk allerede blir introdusert fra første klasse på barnetrinnet, mens tyskundervisningen begynner på ungdomsskolen. Elevene er dermed blitt mer modne og har erfaring med å lære engelsk i tillegg til norsk når de begynner med tysk. De har også utviklet basiskunnskaper eller forkunnskaper generelt. Dette gjelder ikke bare med tanke på språklæringen, men også på andre fagområder. Elever med lese- og skrivevansker kan allerede ha tilegnet seg et sett av strategier for å møte utfordringene med språklæring, som for eksempel hvordan en kan gjøre gloseinnlæringen lettere, eller hvordan de kan gå fram for å forstå en tekst, før de lærer det nye språket (dvs. tysk). Å bygge på elevenes eksisterende språkerfaring, kunnskaper og lærestrategier bør derfor være et viktig moment i tyskundervisningen, noe som for øvrig også framheves i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

En annen viktig forskjell fra engelsk og en utfordring for tyskundervisningen er at språket i langt mindre grad enn engelsk er tilgjengelig i elevens hverdag utenfor skolen. Selv om det finnes mye tysk språk på internett eller muligheter for språkkontakt for eksempel gjennom eTwinning, er mengden utilsiktet språklæring for norske ungdommer langt mindre for tysk enn for engelsk. Ifølge strategiplanen "Språk åpner dører" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) ligger også måten elevene lærer engelsk på og engelskundervisningen nærmere norskopplæringen enn andre fremmedspråk. Dette skyldes ikke bare tidlig start på engelskopplæringen, men også mulighetene for å møte engelsk utenfor skolen, for eksempel gjennom medier som internett, film og musikk. Språkstatusen til engelsk forskyves dermed fra fremmedspråk til andrespråk (ibid.) eller second language. Også Helland (2012) mener at effekten av språklæringen er avhengig av i hvilken grad elevene blir eksponert for målspråket utenfor skolen. Hun trekker for eksempel fram at dubbing av filmer er utbredt i store språkgrupper, men ikke i Norge.

Muligheten for språktilegnelse utenfor skolens rammer bør derfor vurderes ved valg av tilnæringsmåter og undervisningsplanlegging. En må være klar over at tysk hovedsakelig

læres og utvikles i undervisningen og i klasserommet. Dette betyr at elevene må få muligheten til å kunne gjøre autentiske språkerfaringer i timene. Samtidig bør elevene få anledning til å undersøke likheter og ulikheter mellom språkene og å trekke inn sine forkunnskaper og språklæringserfaringer i undervisningen. Ulike tilnæringsmåter til faget og betydningen for elever med lese- og skrivevansker diskuteres videre under punkt 2.2.3.

Fagets status i og utenfor skolen kan også spille en rolle for motivasjon og holdning, noe som gjelder både elever og lærere. Engelsk er avgjort et verdensspråk og engelskkunnskaper er dermed en nærmest uvurderlig kompetanse. Tysk som språk synes å ha en mer tilfeldig plass i samfunnet og i skolen. Holdningen om at engelsk er tilstrekkelig kan være utbredt både blant elever og lærere og i samfunnet for øvrig.

Etter språkvalget på ungdomsskolen har elevene formelt sett en mulighet for omvalg i løpet av det første halvåret på 8. trinn. Åpner fagets status som tilvalgsfag en mulighet for læreren å anbefale eleven til å slutte med faget og bytte til engelsk eller norsk fordypning, dersom det vurderes at faget kan bli for vanskelig for eleven? Dersom dette er tilfellet, vil fagets status i mindre grad bidra til å fremme tilpasset opplæring i tysk. St.meld. nr. 22 (2010-2011) viser til Bakken og Dæhlen (2011) som antyder at andelen elever som valgte fremmedspråk i ungdomsskolen ble redusert med cirka 13 % i perioden 2006-2009, mens det i samme periode skjedde en tilsvarende økning med hensyn til de som valgte språklig fordypning. Dessuten rapporteres det at elever som velger språklig fordypning av lærerne i stor grad anses som mindre motiverte og faglig svake, og at fordypningsfagene betegnes som mindre krevende enn fremmedspråk. En del rektorer påpeker i tillegg at de tillater bytte av fag dersom eleven sliter faglig på skolen, eller hvis eleven har gitt opp helt i faget (ibid.).

Når det gjelder rammefaktorer utgjør timetallet for faget tysk som fremmedspråk på ungdomsskolen omtrent 222 timer fordelt på 8.-10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Timefordelingen i tysk gjennom de tre årene er vanligvis 2 timer per uke i ett år og tre timer per uke i to år. Timene gis enten som enkelttimer eller dobbelttimer og elevene får som regel undervisning i tysk to ganger per uke. Elevene får én standpunkt karakter etter 10. trinn og de kan trekkes ut til en muntlig eksamen.

2.2.2 Språk åpner dører - oppfølging i læreplanen

Læreplanen i fremmedspråk, samt den generelle delen av læreplanverket og læringsplakaten, er styringsdokumenter for lærerens organisering av det faglige innholdet i undervisningen, med andre ord for all undervisningsplanlegging. I den generelle delen av læreverket uttrykkes de overordnede målene, verdigrunnlag og menneskesyn, og den inneholder det kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen. I læringsplakaten er de prinsippene nedfelt som skal ligge til grunn for en god opplæring. Ett av prinsippene er at skolen skal ”fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter” (Utdanningsdirektoratet, 2006).

”Språk åpner dører”, slik begynner læreplanen i fremmedspråk, og læreplanen knyttes dermed til strategiplanen (punkt 1.1) for å styrke fremmedspråk i grunnopplæringen og signaliserer at den følger opp og viderefører strategiplanens tanker og ideer. Ifølge læreplanen (LK06) handler det å lære seg et fremmedspråk først og fremst om å snakke, lytte, lese og skrive, med andre ord om å bruke språket.

Det faglige innholdet i læreplanen i fremmedspråk er organisert i tre hovedområder: a) språklæring, b) kommunikasjon og c) språk, kultur og samfunn, og det presiseres at disse står i direkte sammenheng med og utfyller hverandre. Innenfor hvert hovedområde er det formulert kompetansemål (ibid.).

Hovedområdet ”språklæring” fokuserer på elevenes bevisstgjøring av egen språklæring når det gjelder tilegnelse, utvikling og vurdering av generell språkkompetanse. Elevene skal vite noe om og kunne bedømme læringsstrategier, vurderingsformer og egen språkutvikling. Dessuten skal elevene utvikle språkbevissthet og kunne sammenligne språkene med et kontrastivt perspektiv som også betyr å kunne nyttiggjøre seg sine språkkunnskaper og læringserfaringer.

I hovedområdet ”kommunikasjon” står selve formidlingen av et budskap eller en mening sentralt. Både muntlig og skriftlig språkproduksjon, samt lesing, lytting og spontan samhandling blir trukket fram som viktige momenter. Dessuten vektlegger hovedområdet ”kommunikasjon” at elevene skal mestre et passe ordforråd og ha kunnskap om setnings- eller tekstbygging.

Å fremme innsikt i og forståelse for andre kulturer og levemåter er sentrale momenter under hovedområdet ”språk, kultur og samfunn”. Gjennom arbeidet med ulike tekster, tilpassede og

autentiske, kan eleven utvikle en bedre forståelse for både egne og målspråklandets samfunns- og livsvilkår, og dette kan bidra til personlig vekst (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Kompetansemålene i læreplanen er styrende både i forhold til hva elevene skal lære og hva de blir vurdert etter. Kunnskapsløftet vektlegger hva eleven skal kunne. Dette uttrykkes i målformuleringer som: ” Mål for opplæringen er at eleven skal kunne (...) undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7). Denne formuleringen beskriver ett av kompetansemålene under hovedområde språklæring (ibid.).

Vurderingen av elevenes kompetanse skal måles opp mot kompetansemålene, mål som eleven skal strekke seg etter avhengig av evner og forutsetninger. Læreren utarbeider læringsmål, vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse som eleven skal være kjent med (ibid.). Underveisvurdering skal gi eleven en konkret tilbakemelding på arbeidet samt veilede og bidra til å utvikle elevens læring, noe som også danner grunnlaget for tilpasset opplæring. Elevene får samtidig innsikt i egen språklæring (Sandvik et al., 2012; Utdanningsdirektoratet, 2006). Underveisvurdering er et viktig moment også i forhold til elever med lese- og skrivevansker og blir tatt videre opp i sammenheng med tilpasset opplæring under punkt 2.3.3.

Kompetansemålene er forpliktende for læreren, men målformuleringene åpner for et tolknings- og handlingsrom. Det blir overlatt til den enkelte læreren hvordan målene konkretiseres. Hvordan læreren fortolker og bryter ned kompetansemålene, eller hvilke arbeidsmåter som velges for å tilrettelegge for elevenes læring, er dermed i stor grad avhengig av lærerens erfaring, faglig kunnskap og pedagogisk grunnsyn (Sandvik et al., 2012). Hvilken betydning læreplanens innhold har for tilpasset opplæring diskuteres kort under punkt 2.3.1.

De grunnleggende ferdighetene å lese, skrive og regne, samt muntlige og digitale ferdigheter, kommer til uttrykk i kompetansemålene og er integrert i alle fag. Intensjonen er å gi elevene et redskap og et grunnlag for å lære fag og for å tilegne seg kunnskap generelt (Dale, Wærness & Lindvig, 2005). Å utvikle grunnleggende ferdigheter krever hensiktsmessige strategier. Ved skriftlige oppgaver kan det dreie seg om strategier for å planlegge, organisere og bearbeide innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2012). For å utvikle leseferdigheter kreves for eksempel strategier for å utvinne, fortolke og bearbeide informasjon, det vil si både avkodingsstrategier og forståelsesstrategier (Bråten, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2012).

Gjennom utviklingen av læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter vil eleven i større grad kunne delta i egen språklæring. Å få et bevisst forhold til sin egen læringsprosess og ha et repertoar av strategier ser ut til å være særlig viktig for elever med lese- og skrivevansker (Engen, 2008). Dette tas opp i sammenheng med tilrettelegging i del 2.3.3.

Med Kunnskapsløftets satsing på grunnleggende ferdigheter i alle fag blir alle lærere, ikke bare norsklærere, men også naturfaglærere og språklærere, ansvarlige for å lære elevene fagbegreper, fagtypiske språk- og skriftkulturer og hensiktsmessige strategier (Anmarkrud, 2007; Engen, 2008). Engen (2008) vurderer satsingen på grunnleggende ferdigheter i alle fag svært høyt og skimter et nytt håp for elever med dysleksi i Kunnskapsløftet.

2.2.3 Betydningen av praktisk tilnærming og undervisningsmetoder i fremmedspråkundervisningen for elever med lese- og skrivevansker

I et lite tilbakeblikk på reform 94 og læreplanen L97 viser NOU 2003: 16 *I første rekke* til at tilnæringsmåten til fremmedspråkfaget har vært et gjennomgående tema. Her vises det til L97, der det uttrykkes et behov for variasjon i arbeidsmåter som et viktig skritt mot å tilpasse faget til alle elever. Dette fordi språkvalgfaget den gangen ofte ble framstilt som et teoretisk og arbeidskrevende fag, i motsetning til de praktisk- estetiske valgfagene som skulle skape et pustehull i en teoritung skolehverdag (ibid.).

En praktisk tilnærming som vektlegger kommunikative språkferdigheter, i tråd med Kunnskapsløftet, kan ses på som en motvekt mot en tidligere, mer teoretisk innfallsvinkel til språklæring basert på tekstoversettelser, glosepugg og grammatikkoppgaver. En slik tilnærming kritiseres for å være for abstrakt, og at sammenhengen mellom en språklig kontekst og oppgaver mangler (St.meld. nr. 23 (2007-2008)).

Praktisk tilnærming blir ikke eksplisitt nevnt i læreplanen (LK06), som tilfelle er med grunnleggende ferdigheter, men innledningsvis i den reviderte utgaven av strategiplanen Språk åpner dører (Kunnskapsdepartementet, 2007) uttrykkes følgende: ”Regjeringen støtter arbeidet med å gjøre opplæring i fremmedspråk praktisk rettet, slik at elevene skal kunne bruke språket fra første time. Det er ferdigheter i språket, ikke kunnskaper om det, som skal være det viktigste” (s.8). For å bedre kvalitet i opplæringen defineres følgende mål:

”Opplæring i fremmedspråk har praktisk tilnærming, er differensiert og tilpasset elevenes

forutsetninger” (s.10). Videre forklares begrepet slik: ”En praktisk tilnærming i opplæring i fremmedspråk betyr at opplæringen skal fokusere på utvikling av elevenes språkferdigheter i tråd med gjeldende læreplan for fremmedspråk” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 43). Vektlegging av arbeidsmåter nedtones og fokus rettes mot elevenes språklæring og innholdet i læreplanen. Språket skal brukes fra første stund, noe som vektlegger kommunikativ kompetanse, altså både muntlig og skriftlig språkproduksjon, samt lytting og lesing.

Praktisk tilnærming er også blitt gjort til gjenstand for forskning. I sluttrapporten ”Språk åpner dører” (2009), en kartlegging av strategiplanen ”Språk åpner dører” vises det til nyere forskning av Dessingue (2006), Heimark (2008) og Solfeld (2007). Disse har til felles at de har sett nærmere på fremmedspråklærernes forståelse av praktisk tilnærming (Rambøll management, 2009). For eksempel gjennomførte Solfeld (2007) en spørreundersøkelse blant fremmedspråklærerne i ungdomsskolen. Funnene viser at lærerne regner det å fokusere på muntlige språkferdigheter som en praktisk tilnærming. Dessuten oppfatter lærerne begrepet som lite presist. Praktisk tilnærming omhandler mer enn muntlig kommunikasjon i følge strategiplanens intensjoner og læreplanen. Solfeld etterlyser en bedre presisering og et mer konkret innhold i begrepet. Også i sluttrapporten ”Språk åpner dører” (2009), understrekes det at det er et stykke å gå før skolen innfrir ønsket om en praktisk tilnærming til fremmedspråk. Læreres forståelse av begrepet varierer sterkt og det hersker stor usikkerhet om praktisk tilnærming (Rambøll, 2009).

Ifølge St.meld. nr. 23 (2007-2008) framhever Kunnskapsløftet en praktisk og kommunikativ tilnærming til faget, noe som tilsvarer Krashens (1982) språklæringsteori. Elevene trenger å bli eksponert for språket (Kunnskapsdepartementet, 2007- 2008). Krashens teori, ”Natural Approach”, baserer seg på at språktilegnelse best skjer i en naturlig form, med fokus på kommunikative prosesser som innebærer meningsfylt interaksjon i autentiske språksituasjoner (Lightbown & Spada, 2006; Schneider, 1999). Schneider (2009) henviser til og likestiller ”Natural Approach” med ”Communicative Approach”, der språkbading (”immersion”) vektlegges. Språkferdigheter tilegnes best gjennom intensiv språkkontakt med målspråket og implisitt undervisning (ibid.). Fra dette perspektivet kritiseres andre metoder, som for eksempel ”Code emphasis approach”, som vektlegger eksplisitt formidling av for eksempel grammatiske strukturer, grammatikkregler eller fonologiske ferdigheter. Kritikken går hovedsakelig ut på at elevene primært lærer å snakke om språket, men ikke på språket. Elevene lærer altså ikke å bruke språket i en kommunikativ sammenheng (Lightbown &

Spada, 2006; Schneider, 1999). Også retting av feil vektlegges forskjellig ved de to tilnæringsmåtene. Så lenge kommunikasjonen ikke blir forstyrret, rettes feil i liten grad ved Krashens tilnæringsmåte. Krashen diskuterer også forskjellen mellom språktilegnelse og språklæring. Han skiller mellom "the acquired system", hvor læring er basert på en mer underbevisst prosess, og "the learned system", der språklæring skjer mer bevisst (Lightbown & Spada, 2006).

Schneider (1999) trekker en parallell til diskursen om "Code emphasis approach", eller "Phonics", og "Whole language approach" i forhold til leseopplæring på førstespråket (ibid.). "Phonics" er en syntetisk tilnæringsmetode til leseopplæring og vektlegger bokstavkunnskap, lydering og avkodingsferdigheter. "Whole language approach" derimot, er en analytisk metode, der lesingens meningsaspekt prioriteres. Lesing ses på som en meningssøkende prosess, som utvikler seg på lik linje med språklige ferdigheter i en naturlig og sosial sammenheng. Elevene trenger dermed tilgang til et rikelig utvalg av lesestoff og et stimulerende miljø (Pressley, 2006; Schneider, 1999).

I likhet med "Whole language approach" diskuteres tilgang til lesestoff også ved "Natural approach". For eksempel viser Lightbown og Spada (2006) til Krashen som hevder at ordforråd økes og læres best når en leser mye og med glede, også når en leser på fremmedspråk. Lesestoffet skal være forståelig og bygge på ordforrådet leseren allerede behersker. Samtidig skal leseren bli noe utfordret for at ordforrådet skal kunne utvides og språket utvikles mer generelt (ibid.).

Selv om "Phonics" og "Code emphasis approach" ofte brukes synonymt, påpeker Schneider (1999) at formidling av metakognitive ferdigheter, som å kunne reflektere over språkssystemer og sin egen språklæring, er et viktig moment ved "Code emphasis approach" i tillegg til eksplisitt undervisning i fonem- grafem korrespondanser innenfor fremmedspråksundervisningen (ibid.).

Ovenfor ble ytterpunktene innenfor de to tilnæringsmåtene trukket fram, for eksempel kommunikasjon og meningsinnhold versus stilistiske elementer og form. Metodevalg i fremmedspråksundervisningen må imidlertid ikke være "enten eller", men kan like gjerne være "både og". Det er heller graden av vektleggingen og rekkefølgen av enkelte momenter som i mange tilfeller er forskjellig. Det er derfor viktig å utvikle forståelse og innsikt i

metoder og metodevalg for å kunne bruke det beste av begge metodene og vektlegge den ene eller den andre i den grad det er hensiktsmessig.

En praktisk og kommunikativ tilnærming er altså en anbefalt og utbredt metode i dagens fremmedspråksopplæring, internasjonalt og i Norge, men spørsmålet er om metoden også egner seg for elever med lese- og skrivevansker. En del forskere retter et kritisk søkelys mot denne og lignende metoder, dersom de ensidig fokuserer på et kommunikativt aspekt.

Schneider (2009), for eksempel, anser den teoretiske forankringen som problematisk og forklarer at både ”Natural Approach” og ”Communicative Approach” stort sett tar utgangspunkt i at språkelever har en naturlig språklæringsevne og en universell grammatikk som setter dem i stand til å lære et fremmedspråk uten nevneverdige problemer. Dermed tar ikke slike metoder nok hensyn til elever som strever, og heller ikke til at elever med dysleksi kan ha andre behov, for eksempel behov for en direkte, eksplisitt undervisning og undervisning i metakognitive strategier (ibid.).

Betydelige språklæringsvansker er ofte blitt tilbakeført til noe ved personen selv, som for eksempel dårlig holdning, liten motivasjon eller prestasjonsangst. Elevene kan ut fra et slikt syn vurderes som mindre begavet for å lære fremmedspråk, eller en kan anta at de i liten grad bruker hensiktsmessige lærestrategier (Nijakowska, 2010; Schneider, 2009). Ifølge Schneider (2009) kan et slikt syn ta oppmerksomheten bort fra språklærernes utdanning og den kompetansen de trenger for å kunne oppdage og møte elevenes behov (ibid.).

Nijakowska (2010) mener at elever med dysleksi trolig kan få problemer dersom fremmedspråkundervisningen vektlegger autentiske situasjoner der grammatikk, ordforråd og uttale læres implisitt, og dessuten tilstreber en nesten utelukkende bruk av målspråket i undervisningen (ibid.). Ifølge Ganschow og Sparks (1995) forskning ser det ut til at elever med dysleksi, som har svakere ferdigheter på førstespråket, vil trenge en systematisk, direkte og eksplisitt undervisning i språkets forside, morfologi, grammatikk og fonem-grafem korrespondanser også på fremmedspråk. Elevene klarer ofte ikke å lære språkets system på en selvstendig måte, de trenger hjelp for å oppdage sammenhenger (Nijakowska, 2010).

Sellin (2008) poengterer at selv om ingen undervisningsform kan fremkalle dysleksi, kan ugunstige undervisningsforhold påvirke vanskebildet. Hun forklarer for eksempel at en utelukkende kommunikativ tilnærming, som ikke tar hensyn til elevenes behov, alt tidlig i språklæringen kan føre til svikt, hjelpeløshet og bruk av uhensiktsmessige strategier. Gjennom

en kommunikatív tilnærming der det tilrettelegges for at eleven i tillegg kan lære noe om språkstrukturer, og der eleven får veiledning, tilrettelegging og støtte fra både skolen og hjemmet, vil muligheten derimot kunne øke for at også dyslektiske elever lærer seg å mestre fremmedspråket (ibid).

2.3. Tilrettelegging

I det følgende omtales først tilpasset opplæring med utgangspunkt i offentlige dokumenter og Kunnskapsløftet, med fokus på klasseromsundervisning og elever med lese- og skrivevansker. Deretter ser jeg nærmere på tilpasset opplæring i forhold til språkfaget. Til slutt vil jeg diskutere noen mulige tilrettelegginger for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen.

2.3.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen som er forankret i læreplanverket og lovverket. Det heter: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen” (Opplæringslova § 1-3). Begrepet diskuteres i offentlige dokumenter, opptrer i forskjellige sammenhenger og ulike momenter framheves. St.meld. nr. 18 (2010-2011), ”Læring og fellesskap”, presiserer: ”Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom elevene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet” (2010-2011, s. 9). Her oppstår et spenningsfelt mellom den enkeltes behov og tilhørighet eller inkludering. Tilpasset opplæring kan forstås som et forsøk på å ha et blikk for den enkelte, samtidig som fellesskapet i klassen blir ivaretatt. Denne forståelsen bygger på tanken om å kunne gi en likeverdig opplæring med like muligheter for læring og deltagelse (ibid.).

I St.meld.nr. 31 (2007-2008), ”Kvaliteten i skolen”, ses tilpasset opplæring i sammenheng med inkludering og mestring. Læring skjer i et fellesskap; i et positivt læringsmiljø der også elevene kan være en ressurs for hverandres læring. I tillegg fremheves det at hensikten med tilpasset opplæring er å tilrettelegge for læring slik at elevene får utnyttet sitt læringspotensial. For å kunne tilpasse undervisningen må læreren kjenne til den enkelte elevens og elevgruppens nivå og forutsetninger. Gjennom tett oppfølging og vurdering vil læreren kunne se om eleven for eksempel trenger støtte i læringsarbeidet eller nye mål og utfordringer. God faglig og fagdidaktisk kompetanse anses som viktig for å kunne planlegge og gjennomføre et

tilpasset eller differensiert undervisningsopplegg. Dette gjelder både formidling av faglig innhold og tilpasning til elevenes forutsetninger og behov (ibid.).

Forventning om mestring og mestringsmål trekkes av flere fram som viktige faktorer for å skape motivasjon. Elevenes motivasjon for å begynne og holde på med en oppgave ses i sammenheng med om eleven har tro på seg selv og at han eller hun kan lykkes. Opplevd mestring, basert på tidligere erfaring av å lykkes med oppgaver, vil kunne øke elevens forventning om mestring, også ved nye oppgaver. Mestringserfaringer er dermed en viktig betingelse for læring, motivasjon og pågangsmot. Derfor er det nødvendig med innsiktsfull veiledning, tilpassede oppgaver, realistiske mål og utfordringer (Bråten, 2007; Dale, Wærness & Lindvig, 2005; Lyster, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dessuten legges det vekt på at elevenes arbeidsinnsats og motivasjon kan påvirkes og forsterkes av lærere som tror på at alle elever kan lære (Nordahl, 2012; St.meld. nr. 18 (2010-2011)).

Å lære et fremmedspråk vil bety ekstra utfordringer og kreve ekstra innsats for elever med lese- og skrivevansker. Vansker med å lære nye ord og en følelse av ikke å henge med kan lett føre til at eleven mister pågangsmot og selvtillit. Derfor er det viktig med oppgaver og mål som er oppnåelige. Det understrekes at det vil være en nødvendighet for elever med dysleksi å oppleve mestring for å lykkes med fremmedspråk (Reid & Came, 2009).

St.meld. nr. 11 (2008- 2009), ”Læreren - rollen og utdanning”, framhever betydningen av en faglig dyktig, strukturert og engasjert lærer, med en faglig trygghet som kan danne grunnlag for tilpasning av undervisningen. Dessuten betraktes kreativitet og fleksibilitet som viktige egenskaper med tanke på tilrettelegging for læring. Lærere skal ivareta målet om økt læring og tilpasning i alle fag. For å få til dette, og for å utvikle en felles holdning, anses blant annet samarbeid med kolleger som et viktig moment (ibid.). Nettopp elever med lese- og skrivevansker vil trolig kunne profitere mye på et godt samarbeid mellom skolepersonell. Dette fordi samarbeid kan bedre innsikt og felles forståelse for elevenes utfordringer og behov. Det fremheves for eksempel at ved dysleksivennlige skoler legges det opp til at alle lærere får tilstrekkelig opplæring for å kunne tilrettelegge for elevene med dysleksi i sine respektive fag (Norwich, 2009).

Helland og Morken (2012, 2009) gjør også oppmerksom på fordelene dyslektiske elever kan ha av et samarbeid på tvers av faggrensene. Dette begrunnes med at spesialpedagoger og fremmedspråklærere vanligvis er eksperter på hver sine fagfelt, men de vet ikke nødvendigvis

nok om hverandres fagfelt (Helland, 2012; Helland & Morken, 2009). I St.meld. nr. 30 (2003-2004) påpekes det blant annet at mangelen på tilpasset opplæring for det første kan skyldes at en del lærere har for lite kunnskap om hvordan en god tilrettelagt undervisning kan gjennomføres. For det andre kan det skyldes at en del lærere har for lite kjennskap til lærevansker og metoder for å undervise elever med lærevansker av ulik art (ibid.). Også forskning dokumenterer et behov for kommunikasjon og tverrfaglig samarbeid mellom fremmedspråklærere og spesialpedagoger for å videreutvikle eksisterende metoder eller ta i bruk nye metoder for elever med dysleksi i fremmedspråkopplæringen (Crombie & McColl, 2000; Nijakowska, 2010; Schneider, 1999).

Tilpasset opplæring diskuteres også i lys av Kunnskapsløftet, og Bachmann og Haug (2006) mener at begrepet i LK06 får et delvis nytt innhold gjennom fokus på resultat kvalitet. Det betyr en forskyvning mot økt vekt på læringsresultat. I denne forbindelsen kommer også vektlegging av grunnleggende ferdigheter inn. Tilpasset opplæring ses i nær sammenheng med den enkelte elevens læringsutbytte, kompetansemål og resultatvurdering, og det innebærer en ansvarliggjøring av både lærer og elev. På denne måten har tilpasset opplæring fått en sentral plass i Kunnskapsløftet og må forstås som noe mer enn praktiske tiltak rettet mot elevers læringsutfordringer (ibid.).

2.3.2 Tilpasset opplæring i språkfag

Som allerede nevnt kan en praktisk tilnærming til språkfag sies å være i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring. Dette fordi faget skal kunne tilpasses ”alle elever”. Dessuten fordi det skal tilrettelegges for både muntlig og skriftlig kommunikasjon. Ideen om praktisk tilnærming forholder seg dermed også til kravet om vekt på grunnleggende ferdigheter i fagene.

Grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier vektlegges i Kunnskapsløftet som elevenes redskaper for å forbedre sin læring og gi støtte i læringsprosessen. Vektleggingen av grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier er dermed også i samsvar med prinsippet om tilpasset opplæring. Dersom elevene ikke får mulighet til å utvikle sine grunnleggende ferdighetene og læringsstrategier, vil prinsippet om tilpasset opplæring ikke kunne realiseres (Dale, Wærness & Lindvig, 2005).

For å kunne forholde seg til et mangfold av elever, bør lærere beherske ulike former for pedagogisk differensiering (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Noen eksempler kan være ulikt tempo, forskjellige arbeidsmåter og ulik mengde oppgaver, eller å velge innfallsvinkel til lærestoffet ut ifra interesser eller valg av læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2009; St.meld.nr. 22 (2010-2011)). I tillegg til disse eksemplene poengteres det i ”Veilederfremmedspråk” at tilpasset opplæring skal synliggjøres i undervisningen og ses i sammenheng med undervisvurdering, skriftlig produksjon og tilpasset opplæring i lesing. For eksempel kan læreren ved behov for oppfølging under lesing, lese sammen med eleven, eller læreren kan modellere hvordan man skimleser, bruker bilder eller overskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Andre eksempler på modellering kan være å tenke høyt eller vise og demonstrere på en konkret og direkte måte hva effektive lesestrategier er, hvordan de brukes og når de kan brukes. En slik undervisningsform betegnes som direkte og eksplisitt og det påpekes at den ser ut til å være spesielt viktig for svake lesere. Ved en implisitt eller indirekte undervisningsmåte stiller læreren for eksempel kontrollspørsmål til teksten eller forklarer nye og vanskelige ord. Hvis det undervises i lesestrategier uten eksplisitt forklaring, vil elevene ikke nødvendigvis forstå hensikten med lesestrategiene og dermed heller ikke kunne velge en hensiktsmessig strategi i en ny lesesituasjon. Det ser imidlertid ut til at implisitt undervisning er den mest anvendte undervisningsformen i norsk skole (Andreassen, 2007; Anmarkrud, 2007).

2.3.3 Tilpasset opplæring i forhold til elever med lese- og skrivevansker i fremmedspråksundervisningen

Det finnes ingen lettvinnt metode eller et fasitsvar når en skal forsøke å tilrettelegge undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Vanskebildet er komplekst, noe som fører til at også tilretteleggingen blir kompleks, og i tillegg er ingen elev lik en annen. Metoder som brukes i fremmedspråksundervisningen bør ta utgangspunkt i elevenes styrker og samtidig gi støtte til og utvikle de områdene elevene vil kunne få spesielle utfordringer på. Fra første stund bør læreren legge til rette for et positivt læringsmiljø og en aksepterende, respekterende og oppmuntrende relasjon til eleven (Nijakowska, 2010; Reid & Came, 2009;

Schneider & Crombie, 2003). Dessuten bør læreren søke å finne passende tiltak i møte mellom morsmålet og målspråket og elevenes dyslektiske profil (Helland, 2012).

Metoder som har vist seg å ha positiv effekt på morsmåls læringen ser ut til å gi bedre resultat også ved fremmedspråklæringen (Crombie & McColl, 2000; Miller & Gillis, 2000; Schneider, 2009; Schneider & Crombie, 2003; Sellin, 2008). Eksempler på anbefalte metoder er systematisk og eksplisitt undervisning, multisensorisk trening, læring av metakognitive strategier, automatisering og overlæring (Høien & Lundberg, 2012; Nijakowska, 2010; Schneider & Crombie, 2003). Mange tilpasninger som foreslås for elever med dysleksi vil kunne integreres i undervisningen og samtidig kunne ha en gunstig virkning på språklæringen for hele språkklassen (Crombie & McColl, 2000; Schneider, 2009; Schneider & Crombie, 2003; Sellin, 2008).

Ved tilrettelegging må det ikke bare tas hensyn til kjerneproblemet, det vil si den nedsatte fonologiske prosesseringsevnen; også eventuelle vansker med hukommelse, sekvensering, ordgjenkjenning og selvfølelse må tas i betraktning (Crombie & McColl, 2000). Å lære et nytt språk og nye ord betyr blant annet å huske uttalen, betydningen og skriftbildet av det lærte ordet (Helland, 2012; Miller & Gillis, 2000). Ord og uttrykk lagres, og de må senere kunne gjenkjennes og fremkalles for å kunne brukes i en ny språklig kontekst. Gloselæring kan være en særlig krevende oppgave for elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi som krever atskillig konsentrasjon og oppmerksomhet. Det kan derfor være nødvendig med tilrettelegging i forhold til tid, tempo, mengde eller oppgavenes struktur (Nijakowska, 2010; Schneider & Crombie, 2003; Sellin, 2008).

Flere undersøkelser peker på at eksplisitt undervisning vil gjøre fremmedspråkets språkssystem lettere forståelig og mer gjennomsiiktig for elever med dysleksi. Det vil med andre ord være vanskelig for elever med dysleksi å oppdage språklige strukturer på egen hånd. Derfor vil de trenge hjelp av en lærer som direkte veileder, forklarer og hjelper dem til å arbeide systematisk og strukturert med å utvikle ordforrådet (Nijakowska, 2010; Schneider, 1999; Schneider & Crombie, 2003).

Det anbefales for eksempel å jobbe eksplisitt med fonologisk bevissthet, med fonem- grafem korrespondanser og med å segmentere og manipulere fonemer i ord. Dessuten kan gloseinnlæringen styrkes og effektiviseres ved å gjøre oppmerksom på de enkelte deler i sammensatte ord, for eksempel stavelser, suffiks, prefiks og bøyningssendelser (Miller &

Gillis, 2000; Nijakowska, 2010; Schneider, 1999). For å effektivisere gloselæringen foreslår Schneider (1999, 2009) i samsvar med dette å lage en egen ressursperm hvor eleven samler ord med samme prefiks, rotmorfem og suffiks og fargelegger eller uthever de enkelte orddele (ibid). For eksempel kan en samle substantiv som slutter på suffiks **-ung** som f.eks. **Leitung**, **Bildung**, **Schulung** og **Landung**. Alle substantiv som slutter på **-ung** har genus femininum. Ved verb kan en for eksempel vise til rotmorfem og forklare hvordan verbbøyning fungerer og hvordan verb kan bli til substantiv. Verbet **bilden** kan for eksempel bli til substantivet **Bild**, **Bildung**, **Ausbildung**, **Einbildung**, **Bilderrahmen** osv. (Schneider, 1999). I tillegg anbefales det å introdusere elevene for bestemte huskereglar. Når elevene selv finner fram til egne kreative eller humoristiske huskereglar, vil læring og gjenkalling av vanskelige ord kunne bedres (Nijakowska, 2010; Schneider, 1999, 2009; Schneider & Crombie, 2003).

Det trengs en hel del varierte oppgaver, repetisjon og overlæring for å oppnå automatisering, noe som krever ekstra arbeidsinnsats, tid og tålmodighet både av eleven og læreren (Schneider & Crombie, 2003). En del elever kan ha svakt minne. Undervisningen bør derfor være variert og delt inn i korte sekvenser. Dessuten bør en gå fra enkle til mer komplekse strukturer og på den måten få fram sammenheng med tidligere lærestoff (Miller & Gillis, 2000; Nijakowska, 2010; Schneider, 1999; Schneider & Crombie, 2003).

Bråten (2007) gjør oppmerksom på at ny kunnskap må integreres med det eleven vet fra før og den må ha feste i en kunnskapsbase. Det er viktig at kunnskapen er lagret mest mulig organisert og ikke fragmentert (ibid.). Forkunnskaper knyttet til forskjellige tema kan tenkes lagret i hukommelsen som skjemaer (Strømsø, 2007). Slike skjema kan danne en meningsfylt kontekst for ny informasjon. Med ny informasjon kan også disse skjemaene utvides og forandres, eller integreres med andre skjema. Utviklingen av slike skjema kan hjelpe eleven til å huske og forstå. Det er derfor viktig at læreren hjelper til med å utvikle elevens skjema og har kunnskap om eksisterende skjemaer når nytt stoff skal læres. Dette gjelder alle elever, men spesielt elever med dysleksi (Reid & Came, 2009). Deponio, Landon og Reid (2000) gjør oppmerksom på at læring og overlæring skjer best når ord blir presentert og brukt i en meningsfylt kontekst og når drivkraften for å bruke ordene oppstår i eleven (ibid.). En effektiv måte ved læring av fremmedspråk er ut fra dette å la eleven erfare en kommunikativ og autentisk språksituasjon. Autentisitet i betydningen at læreren legger opp til at eleven kan gi uttrykk for egne fantasier, meninger, kunnskaper og erfaringer i tilknytning til et tema som behandles i undervisningen (Portmann-Tselikas, 1991). Det ser altså ut til at eleven kan

profitere på at læreren legger til rette for at eleven bevisst knytter an til eksisterende forkunnskaper og eget eksisterende ordforråd.

Med støtte i forskningen blir det også anbefalt å kombinere eksplisitt undervisning med multisensorisk trening (MSL) (Multisensory structured learning). MSL føres tilbake til Orton og Gillingham (Schneider, 1999; Schneider & Crombie, 2003), og Nijakowska (2010) trekker fram den tilsvarende VAKT- modellen (visual-auditory- kinaesthetic- tactile approach), en modell som også brukes i Norge. Ved MSL blir elevene oppmuntret til å bruke flere sansekanaler samtidig ved innlæringen av det nye språket. Det kan for eksempel dreie seg om den visuelle, auditive, kinestetiske eller taktile sansen (Miller & Gillis, 2000; Schneider, 1999; Schneider & Crombie, 2003).

En del elever med dysleksi vil kunne streve med å oppfatte det uttalte ordet tydelig nok, noe som kan medføre at hverken skriftbildet eller betydningen knyttes godt nok til det uttalte ordet. En følge av dette kan være at også det mentale ordbildet i det indre leksikon vil bli lagret ufullstendig (Helland, 2012; Nijakowska, 2010).

En tanke bak MSL er å kunne øke elevens bevissthet for fonem- grafem korrespondanser og prefiks og suffiks, for eksempel ved fargelegging og framheving, eller med støtte fra et bildemateriale (Miller & Gillis, 2000; Nijakowska, 2010; Schneider, 1999). Dessuten tenker en seg lagring og framhenting av ord forbedres gjennom bruken av flere sansekanaler. Det kan virke som om læring og lagring av begreper støttes best gjennom den kinestetisk- taktile stimuleringen. Det forklares ved at bruken av flere sanser kan føre til at det mentale ordbildet har flere dimensjoner, for eksempel en taktil eller visuell i tillegg til den fonologiske og ortografiske dimensjonen. Det mentale bildet vil dermed framstå tydeligere og ordet vil være lettere tilgjengelig (Høien & Lundberg, 2012; Nijakowska, 2010; Schneider, 2009; Schneider & Crombie, 2003).

Schneider (1999) kombinerte multisensorisk trening med eksplisitt undervisning i metakognitive strategier og utvidet begrepet til MSML (Multisensory Structured Metacognitive Language instruction). I hennes undersøkelse omfattet MSML formidling og modellering av strategier for å utvikle fonologisk, ortografisk, grammatikalsk og morfologisk bevissthet, og målspåket var tysk. Resultater fra hennes undersøkelse peker i retning av at elevenes metalingvistiske bevissthet ser ut til å kunne utvikles gjennom MSML, og at treningen dermed vil kunne støtte opp under språklæringsprosessen i fremmedspråk

(Nijakowska, 2010; Schneider, 1999). Ved innføring av metakognitive strategier som for eksempel problemløsningsstrategier eller høyttenkningsaktiviteter, er ønsket å lede elevens bevissthet mot egen tankevirksomhet og selve læringsprosessen. Gjøres dette over lengre tid forventes det at eleven etter hvert i større grad kan korrigere seg selv og dermed i mindre grad er avhengig av lærerens hjelp og rettleiding. Målet er at eleven lærer å planlegge, overvåke og justere sin strategibruk og blir i stand til å evaluere sin egen læring. (Schneider, 2009; Schneider & Crombie, 2003).

Undervisning i metakognitive strategier kan i tillegg kombineres med dynamisk vurdering, en vurderingsform med fokus på tilbakemelding og veiledning. Denne vurderingsformen er i samsvar med undervisningsvurdering, som vektlegges i Kunnskapsløftet. Ved en slik vurderingsform blir både elevenes læringsprosess og lærerens undervisningstiltak satt i fokus. Hensikten med dynamisk vurdering er ikke bare å få oversikt over hvor eleven står i læringsprosessen og hva han kan, men også hvordan eleven angriper og løser en oppgave (Crombie & McColl, 2000; Schneider, 2009; Schneider & Crombie, 2003). Gjennom for eksempel høyttenkningsaktiviteter vil eleven indirekte også kunne gi informasjon om hvor det trengs mer læringsstøtte, og læreren kan dermed justere og tilpasse oppgavene eller undervisningsopplegget (Schneider, 2009, 1999; Schneider & Crombie, 2003).

En god og effektiv vurderingssituasjon beskrives som en samtale med eleven om læring. Når fokuset ved vurdering rettes mot en kontinuerlig oppfølging og tilbakemelding, blir ”vurdering for læring” vektlagt (Reid & Wearmout, 2009). Tilbakemeldingen gjelder oppfølging av elevenes arbeid. Læreren gir positiv tilbakemelding og bekrefter at eleven er på riktig vei, selv om eleven bare delvis forstår. Det er viktig at eleven får anerkjennelse for det han eller hun presterer. Læreren oppmuntrer eleven til å bruke strategier og støtter eller stimulerer elevenes tenkning og problemløsning ved å stille ledende spørsmål eller problemløsningsspørsmål (Reid & Wearmout, 2009; Schneider, 2009; Schneider & Crombie, 2003). Gjennom en slik vurderingsform som krever aktiv deltagelse i egen læring vil eleven selv også lettere kunne registrere hva han eller hun har lært og fått til. Dermed vil eleven også lettere føre mestring tilbake til egen innsats, noe som kan styrke selvtilliten og øke motivasjonen (Reid & Wearmout, 2009). Reid og Came (2009) framhever at det er spesielt viktig for elever med dysleksi at de tilskriver framgang til egen innsats. Det er det første og nødvendige skrittet for å bli en selvstendig elev (ibid.).

Andre tiltak som kompenserende hjelpemidler, bruk av PC, relevante dataprogrammer, CD til læreverket eller alternative vurderingsformer kan også vurderes (Schneider & Crombie, 2003; Sellin, 2008).

2.4. Avsluttende og sammenfattende betraktninger

Vanskebildet og årsakene til lese- og skrivevansker er forskjellige, sammensatte og nyanserte. Elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi vil trenge tilrettelegging i undervisningen for å lykkes med, eller for å bedre innlæringen av, et fremmedspråk.

Som beskrevet ovenfor, finnes det evidensbaserte pedagogiske tiltak og metoder for å tilrettelegge elevenes læring av fremmedspråk. Det foreligger en del forskning på eksplisitt undervisning, læring av metakognitive strategier og MSML (Multisensory Structured Metacognitive Language instruction) både på forskningsfeltet lese- og skrivevansker og fremmedspråk. Imidlertid viser Schneider (1999) også et behov for videre forskning når det gjelder MSML og fremmedspråkundervisning i klasserommet. Schneider (2009) understreker at dersom elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi møter en undervisning der hensiktsmessige strategier for språklæring er implementert, har elevene reelle muligheter til å lære og mestre et fremmedspråk (ibid.). Spørsmålet dreier seg dermed ikke om elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi kan inkluderes i undervisningen, men derimot om hvilke tilpasninger som er hensiktsmessige for at elevene skal kunne et fremmedspråk (Schneider & Crombie, 2003).

De tilpasningene som er diskutert ovenfor, sammenfaller i stor grad med intensjoner, innhold og kompetansemål i læreplanen, samt med hvordan tilpasset opplæring defineres både generelt og i forhold til tyskfaget. Læreplanverket Kunnskapsløftet legger derfor et grunnlag for å kunne ivareta elevene med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen. Elever med lese- og skrivevansker trenger noe av de samme tiltakene som alle elevene i klassen, men muligens i større omfang, over lengre tid og med tettere veiledning og tilbakemelding. Kompetansemål er ikke isolerte mål, de skal bindes sammen og de uttrykker at å lære et fremmedspråk først og fremst handler om å snakke, lytte, lese og skrive. Kompetansemålene er uttrykt som målformuleringer, og gjennom vurdering av måloppnåelse underveis vil elevene kunne få en individuell tilbakemelding. Her kreves det at læreren tilrettelegger for

den enkelte elevens læring innenfor klassefelleskapet. Hvordan læreplanens teoretiske perspektiv omsettes i praksis i et klasserom, vil blant annet være avhengig av lærerens kunnskaper generelt, kunnskaper om lese- og skrivevansker mer spesielt og av lærerens pedagogiske grunnsyn.

Nijkowska (2000) konkluderer sin undersøkelse med at få lærere kunne forklare dysleksi, det vil si var fortrolige med begrepet hadde kjennskap til elevenes individuelle behov og betydningen av multisensorisk trening. Samtidig kom det tydelig fram at desto mer lærerne visste om dysleksi, desto lettere ble det for dem å oppdage og forstå elevenes problemer. Læreren får dermed en bedre forutsetning for å kunne tilpasse undervisningen til elevenes behov (ibid.).

I min undersøkelse spurte jeg informantene om deres forståelse av, synspunkter på og erfaringer med tilrettelegging av tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker. Forhåpentlig vil svarene de ga kunne bidra med økt forståelse for det temaet som er behandlet i dette kapitlet.

Kapittel 3: Metode

I dette kapittel skal jeg gjøre rede for valg av metode og forskningsdesign. Jeg starter med valg av metode og design og gir så en kort beskrivelse av utvalgsprosessen og informantene. Deretter beskrives intervjuguiden, intervjuundersøkelsen og analysen av intervjumaterialet. Avslutningsvis i dette kapitlet diskuteres reliabilitet, validitet og etikk knyttet til min undersøkelse.

3.1 Valg av metode

Valg av metode og design står i nær sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmålene en ønsker å få svar på. Tradisjonelt skiller det mellom kvantitativ og kvalitativ forskning (Kleven, 2011). Problemstillingen ”*Hvordan oppfatter tysklærere på ungdomsskolen lese- og skrivevansker og deres betydning for tyskundervisningen?*”, kan besvares både gjennom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming, men datamaterialet som de to metodene gir vil være forskjellig og besvare forskningsspørsmålene på ulike måter.

I kvantitativ forskning, med et naturvitenskapelig syn, blir kunnskap sett på som et objekt, noe som kan oppsøkes, forklares, beskrives og måles. Sammenlignet med kvalitativ forskning har kvantitativ forskning vanligvis større utvalg og funnene kan dermed i større grad generaliseres. I kvalitativ forskning ligger et mer subjektivt syn på kunnskap til grunn. Kunnskap skapes, utvikles og forandres avhengig av person, tid og sted, og det finnes dermed ikke bare en sannhet (Gilje & Grimen, 1993; Kleven, 2011). Kvalitativ forskning knyttes ofte til fenomenologi og hermeneutikk og Kvale og Brinkmann (2009) utdyper at ved en fenomenologisk tilnærming prøver en å forstå fenomener ut i fra informantens beskrivelser. Dette peker i retning av at verden er slik et menneske oppfatter den. I hermeneutikk, læren om fortolkning, står den hermeneutiske sirkel eller spiral sentral som framgangsmåte. Hermeneutisk spiral beskriver en kontinuerlig fram- og tilbakegang mellom helhet og deler for å komme fram til ny kunnskap og en stadig dypere forståelse (ibid.). Med hensyn til dataanalyse vil en deduktiv tilnærming, som innebærer at teori testes mot empiri, tradisjonelt være knyttet til kvantitativ forskning. Ved en induktiv tilnærming tas det derimot utgangspunkt i fenomener som observeres og analyseres, og tilnærmingen knyttes gjerne til kvalitativ forskning (Befring, 1998; Hjordemaal, 2011; Thagaard, 2013). Befring (1998) og

Hjardemaal (2011) nevner at det kan diskuteres hvorvidt den hermeneutiske metoden er lik den hypotetisk- deduktive metoden, men anvendt på meningsfullt materiale.

Formålet med denne undersøkelsen er å få et dypere innblikk i informantenes forståelse av, synspunkter på og erfaringer med tilrettelegging av tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker. Jeg ønsket å få fram stemmen til den enkelte tysklæreren, det vil si informantenes perspektiver og beskrivelser. Jeg valgte derfor en kvalitativ metode med fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv som vitenskapelig grunnlag. Analytiske tilnærminger som jeg har benyttet meg av i oppgaven er delvis induktive og delvis deduktive, noe jeg kommer tilbake til under punkt 3.2.4.

3.2 Forskningsintervjuet som design

Kvalitativ forskning forbindes ofte med deltagende observasjon eller intervju.

Intervjusamtaler egner seg godt til å få kunnskap eller informasjon om intervjupersonens refleksjoner, synspunkter, opplevelser eller erfaringer (Thagaard, 2013), noe jeg ønsket å få belyst. Denne studien er derfor designet som en intervjuundersøkelse. Et forskningsintervju kan beskrives som en profesjonell samtale med et formål (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte semistrukturert intervju med intervjuguide og under punkt 3.2.2 vil jeg komme nærmere inn på utformingen av intervjuguiden.

En intervjuguide inneholder spørsmål og oversikt over sentrale emner som skal tas opp under intervjuene og er særlig påkrevd ved bruk av et semistrukturert intervju (Dalen, 2004). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) står samtalen sentralt i et semistrukturert intervju, og det er en naturlig måte å få dypere innsikt eller forståelse i den andres livsverden på. Fokus ligger på intervjupersonens egen tolkning av temaet som undersøkes. Dessuten er intervjusamtalen i et semistrukturert intervju både planlagt og fleksibel, noe som gjør det lettere å følge opp interessante utsagn under intervjuet gjennom for eksempel utdypende eller oppklarende spørsmål.

Forskerrollen utfordres noe forskjellig ved kvalitativ og kvantitativ forskning. Mens forskerrollen preges av nærhet til informanten i kvalitativ forskning, vil distanse til informanten være mer karakteristisk ved kvantitativ forskning. Forsker og informant er uavhengige av hverandre ved den sistnevnte tilnærmingen, og slik påvirker forskeren i mindre

grad fenomenet han studerer og blir også i mindre grad påvirket av det. Forskeren får en sentral rolle i kvalitativ forskning nettopp på grunn av nærheten til informanten (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Forskerrollen vil jeg diskutere nærmere under punkt 3.3 i forbindelse med validitet.

3.2.1 Valg av informanter

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) må antall informanter ses i forhold til formål med undersøkelsen, men også rammefaktorer som tid og ressurser spiller inn når en vurderer størrelsen på utvalget. Er antallet for stort kan det være vanskelig å håndtere datamaterialet eller foreta en dyptgående analyse. Dessuten vil økning av antallet informanter etter hvert føre til et metningspunkt, og dermed ikke tilføre vesentlig ny kunnskap (ibid.). Jeg ønsket fem informanter, men endte opp med kun tre, noe som innebærer begrensinger jeg kommer tilbake til under punkt 3.3.

Kriterier for utvalget var at informantene skulle undervise i tysk i det skoleåret undersøkelsen foregikk og at de helst skulle hatt elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen i løpet av de siste to årene. Etter internettsøk på ungdomsskoler i Fredrikstad, Sarpsborg, Moss og Halden tok jeg telefonisk kontakt med skolenes administrasjon for kort å forklare prosjektet og for å komme i kontakt med tysklærere på skolen. Ved de skolene jeg var i kontakt med, jobbet det i denne perioden mellom en og tre tysklærere, og jeg fikk enten navn på lærerne og telefonnummer eller e-mailadresser. Via e- post fikk jeg sendt forespørsel om deltagelse til i alt 11 skoler. Ved tre av disse skolene videresendte rektoren eller undervisningsinspektøren min forespørsel om deltagelse til sine tysklærere. De fleste skoler var imøtekommende, men to var noe mer tilbakeholdne, med begrunnelse at de får mange slike henvendelser fra studenter. Responsen fra lærerne på min henvendelse var noe delt. Noen lærere jeg ringte til svarte at problemstillingen hørt interessant ut, men at de hadde for liten erfaring med temaet eller for mye arbeidspress. Av en lærer fikk jeg også som svar at elever med lese- og skrivevansker ikke velger fremmedspråk. De fire lærerne som meldte interesse responderte raskt på forespørselen og jeg fikk tilbakemelding om at temaet var utfordrende, spennende og viktig. En lærer måtte dessverre trekke seg rett før intervjuet og dermed endte jeg, som tidligere nevnt, opp med bare tre informanter.

Jeg intervjuet en mannlig og to kvinnelige lærere i alderen 50 år til 65 år. Alle tre hadde utelukkende undervisningserfaring fra ungdomsskoler og underviste det aktuelle skoleåret alle tre trinnene i tysk. Nå, og senere i oppgaven, presenterer jeg informantene som informant A, B og C.

Informant A hadde omtrent 35 år undervisningserfaring og jobbet i alle år som tysklærer. Informant A var det aktuelle skoleåret kontaktlærer og underviste i tysk, norsk og RLE.

Informant B hadde omtrent 15 år undervisningserfaring, derav 10 år i tysk. I det aktuelle skoleåret var informant B kontaktlærer og underviste i tysk og matematikk.

Informant C hadde omtrent 30 år undervisningserfaring, derav 20 år i tysk, og var i det aktuelle skoleåret kontaktlærer og underviste i tysk, norsk samfunnsfag og RLE.

3.2.2 Intervjuguiden

Før intervjuet utarbeidet jeg en intervjuguide. Med utgangspunkt i problemstillingen formulerte jeg tre forskningsspørsmål som ble representert gjennom flere intervju spørsmål (vedlegg: 3). Første forskningsspørsmål, rettet mot temaet lese- og skrivevansker, ble formulert slik: *Hvordan oppfatter tysklærere begrepet lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?* For å få belyst dette forskningsspørsmålet stilte jeg for eksempel følgende intervju spørsmål: *Hva legger du selv i lese- og skrivevansker?* og *En elev med lese- og skrivevansker er usikker i forhold til språkvalg. Du blir spurt om råd. Hva råder du til?* Mitt andre forskningsspørsmål, rettet mot temaet tilrettelegging av undervisningen, var: *Hvordan forstår tysklærere tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?* På dette forskningsspørsmålet prøvde jeg å få svar gjennom intervju spørsmål som: *Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring? Kan du gi en egen definisjon?*, og *Tror du at det finnes en form for tyskundervisning som er bedre egnet enn en annen tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker? Hvis ja, kan du beskrive en slik undervisning?* For å besvare det tredje forskningsspørsmålet, *I hvilken grad gir de uttrykk for selv å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?*, skulle lærerne ta utgangspunkt i egen undervisningspraksis og egne erfaringer. Dette siste temaet reflekterer altså lærernes oppfatning av egen praktisk tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen. I teorikapitlet, under punkt 2.3.1 og 2.3.2, diskuteres

både samarbeid og vektlegging av grunnleggende ferdigheter med hensyn til tilpasset undervisning for elever med lese- og skrivevansker, og derfor stilte jeg også følgende intervju spørsmål: *Hvordan vektlegger du grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving i forhold til elever med lese- og skrivevansker?* og *Hva betyr samarbeid om tilrettelegging med andre lærere for deg?*

En intervjuguide hjelper ikke bare til å strukturere selve intervjuet; den øker eller skjerper også egen bevissthet. Hvordan starte og slutte selve intervjuet, hvordan gå videre til neste tema, og hvordan stille gode, entydige og formålstjenlige spørsmål, var utfordringer som måtte løses under arbeidet med å lage en intervjuguide. Dalen (2004) understreker blant annet at måten spørsmål stilles på og i hvilken rekkefølge de stilles vil kunne påvirke svarene forskeren får, og hun anbefaler å innlede hvert tema med åpne eller generelle spørsmål som så leder over til mer konkrete og sentrale spørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2013) kommer inn på forskjellige spørsmålstyper som for eksempel introduksjonsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. *Kan du fortelle.....?* eller *Kan du beskrive.....?* er eksempler på introduksjonsspørsmål som regnes som grunnlaget i intervjuguiden. De skal både virke som åpningsspørsmål og fremkalle rike beretninger om temaene som skal utforskes. Oppfølgingsspørsmål som *Kan du utdype.....?* eller *Kan du si mer om.....?* skal oppmuntre informanten til å utdype svaret eller gi et mer nyansert svar (ibid.).

Jeg formulerte åpne spørsmål med tanke på å fremkalle fyldige svar siden jeg ønsket å få informasjon om tysklærerens synspunkter, forståelse og erfaringer. Jeg var bevisst ordvalget i spørsmålene og brukte ord eller formuleringer som *kan du beskrive, fortelle, utdype* og *hva tenker du* heller enn *kan du forklare* og *hvorfor-spørsmål*. Dette for å signalisere at informanten har et verdifullt bidrag som jeg er oppriktig interessert i og for å legge til rette for at informanten føler seg invitert til å fortelle åpent.

Thagaard (2013) anbefaler å gjennomføre et prøveintervju. Det er viktig at intervjuer kan holde oppmerksomhet mot informanten, og her kan det trenes noe erfaring eller trening. Uerfarne intervjuere kan lett vende oppmerksomheten mot seg selv, eller de kan konsentrere seg for mye om rekkefølgen av spørsmålene og dermed gå glipp av viktig informasjon (ibid.).

Jeg gjennomførte to prøveintervju, det første med en tospråklig lærer og det andre med en lærerstudent med fordypning i engelsk. Selv om ingen av de to oppfylte kriteriene for utvalget, kom de med gode refleksjoner og tilbakemeldinger. Jeg fikk en god indikasjon på

hvordan spørsmålene fungerte og om tidsrammen stemte. Dessuten kunne jeg teste lydopptakeren og lyd kvaliteten. Jeg fikk også viktig informasjon om hvordan jeg fungerte i rollen som forsker. Et verdifullt korrektiv fikk jeg dessuten gjennom selve lydopptakene. Ved første opptak la jeg merke til at jeg ubevisst ganske ofte brukte ”mh”, noe som delvis virket forstyrrende. Jeg brukte god tid på å evaluere meg selv som intervjuer og lyttet til stemmebruk, pauser og prober som skal ha en støttende eller oppmuntrende funksjon. Alt dette gjorde meg bedre forberedt til å gjennomføre intervjuene.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene, som varte mellom 45 og 55 minutter, ble gjennomført i løpet av to uker på arbeidsplassen til informantene. Jeg startet intervjuene med å fortelle om min bakgrunn og ved å forklare hensikten med intervjuet. Informantene fikk også et kort overblikk over mine tre hovedtemaer (dvs. lese- og skrivevansker, tilrettelegging, og egen praksis med tilrettelegging). Jeg ga praktiske opplysninger som at samtalen ville bli tatt opp, at opplysningene ville bli behandlet konfidensiell, og om anonymisering og sletting av data. Samtidig innhentet jeg informantenes samtykke.

Før jeg gikk over til selve intervjuet, som startet med bakgrunnsopplysninger om informanten, understreket jeg at ingen svar var bedre enn andre, og at det ikke fantes fasitsvar eller riktige svar. Jeg ønsket å skape en fortrolig og avslappet stemning, og å formidle oppriktig interesse for informantenes bidrag til oppgaven. Intervjuene ble avsluttet med en kort oppsummering og med et spørsmål om informanten hadde ytterligere tanker eller kommentarer som skulle tas med. Til slutt fortalte jeg kort om veien videre med oppgaven, dette også med tanke på å gi informanten anerkjennelse og en takk for bidraget.

Under intervjuene prøvde jeg å være aktiv lyttende til det som ble sagt, og jeg var også oppmerksom på hvordan det ble sagt. Jeg brukte også prober, noe Thagaard (2013) beskriver som en kort respons i form av hodenikk, oppmuntrende eller bekreftende ord som ”ja...”, eller ”hm...”. Dette hovedsakelig for å stimulere informanten til å gi utfyllende svar og vise interesse (ibid.). Der det kjentes nødvendig stilte jeg også oppklarende spørsmål.

Intervjupartneren fikk dermed mulighet til å klargjøre eller presisere utsagnet sitt, og jeg fikk anledning til å bekrefte eller korrigere min forståelse av det som ble sagt. Jeg syntes at intervjusamtalene kom lett i gang og at samtalen viste seg å ha likhetstrekk med en

fagsamtale. For det første tror jeg at vår felles bakgrunn som tysklærere kan ha bidratt til dette, og for det andre at jeg intervjuet trygge og erfarne lærere.

Samtlige intervju spørsmål ble dekket i løpet av intervjuene, men noen ganger avvek jeg fra rekkefølgen i intervjuguiden. Både Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2009) kommer inn på at det kan være et dilemma om en skal følge intervjuguiden, utdype temaer eller føre samtalen videre. Hvordan samtalen føres kan for eksempel bidra til å skape ett brudd i samtalen eller til at en går glipp av informasjon. Slike avgjørelser krever en kombinasjon av gode kunnskaper om intervjutema, sensitivitet og besluttsomhet med hensyn til hvilke ledetråder eller svar som skal forfølges (ibid.).

Under intervjuene tok jeg ingen notater, for at intervjuene kunne bli mer lik en samtale og for bedre å kunne lytte og vende hele min oppmerksomhet og tilstedeværelse mot informanten. Rett etter hvert intervju noterte jeg tanker og inntrykk, mens intervjuet var ferskt i minnet. Slike opptegnelser, eller memos, kan ifølge Dalen (2004) og Thagaard (2013) tjene som støtte for senere analyse og tolkning av intervjumaterialet (ibid.). I tillegg lyttet jeg til hvert av opptakene rett etter de ble tatt. Dette for å kunne notere ned inntrykk og tanker som umiddelbart oppsto. Transkripsjonen av intervjuene, som innleder neste trinn i prosjektet, startet også umiddelbart.

3.2.4 Transkribering og analyse av intervjumaterialet

Kvale og Brinkmann (2009) nevner at analysen av transkripsjonene kan beskrives som en forlengelse av samtalen som ble startet i intervjusituasjonen (ibid.). Lydopptakene fra intervjuene er råmaterialet for analysen og gjennom transkribering blir muntlig språk transkribert eller fiksert til skriftlig språk. Gjennom slike intervjuutskrifter får forskeren en bedre oversikt over det innsamlede datamaterialet. Bearbeiding og organisering blir dermed lettere, men intervjuutskriftene står for seg selv, og de er uavhengige av sted, tid og samtalepartene eller informantene (Dalen, 2004). Thagaard (2013) poengterer at forskerens påvirkning på datamaterialet vil være mer fremtredende i analysefasen enn under innsamlingen. Transkribering, analysing og tolkning av tekstene vil for eksempel være preget av forskerens forståelse og faglig bakgrunn. Hvordan forskeren likevel skal kunne ivareta informantenes perspektiv, er en viktig utfordring (ibid.).

Jeg lyttet nøye til opptakene og valgte å transkribere intervjuene ordrett, og jeg noterte også små ord, som "eh", "ikke sant", eller "du vet", pauser eller andre kroppslige uttrykk. Om og om igjen vekslet jeg mellom lydopptak og transkripsjoner for å fange opp informantenes utsagn. Jeg fortsatte også med å kontrollere intervjuutskriftene mot opptakene når det var nødvendig under selve tolkningsprosessen, for eksempel når noe framsto som uklart. Både Dalen (2004) og Kvale og Brinkmann (2009) gjør oppmerksom på at transkriberingen allerede er en form for datareduksjon og at forskeren derfor ikke bare bør forholde seg til utskriftene av intervjuene i analyseprosessen (ibid.). Dessuten kan en for sterk fokusering på intervjuutskriftene medføre at analysen blir fragmentert (Kvale & Brinkmann, 2009).

Under analyseprosessen prøvde jeg å være like åpen og lyttende til materialet som under selve intervjuene. Hva forteller tekstene, hvilken mening bærer de i seg? Gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til datamaterialet søkte jeg å avdekke mening i de enkelte intervjuene og å forstå og fortolke funnene i lys av helheten og deler i materialet, samt min egen teoretiske referanseramme.

Gjennom grundig og oppmerksom lesing og systematisk gjennomgang av transkripsjonene ønsket jeg å finne relevante temaer som kunne belyse min problemstilling og besvare forskningsspørsmålene. Dalen (2004) beskriver det å sette merkelapper på og å lete etter mening i tekstene som en viktig del i analyseprosessen, som gjennom videre koding vil kunne føre til nye og mer abstrakte kategorier (ibid.). En slik datareduksjon medfører ifølge Befring (1998) at forskeren fokuserer på visse fenomener framfor andre, noe som gjør det mulig å kunne trekke konklusjoner på et systematisk grunnlag (ibid.).

Jeg organiserte og samlet de enkelte tekststykkene i tre kategorier med utgangspunkt i problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. På denne måten kunne jeg også se likheter og forskjeller i utsagn fra informantene og fikk lettere oversikt over hele datamaterialet. Gjentatt lesing, kritisk vurdering og sammenligning av de kodede dataene kunne føre til nye koder og kategorier, eller at forskjellige kategorier ble slått sammen. Basert på et intervju spørsmål startet jeg for eksempel med kategori "utfordringer", som fanget inn koder som "å skjule vanskene, problemene, at de sliter, trekker seg tilbake, vil ikke og å bruke energi på andre ting". De kodede ordene ble samlet i en ny kategori "atferd" som resulterte til slutt i kategorien "følgesymptomer". Svarene på spørsmål om tilrettelegging førte fram til kategoriene a) pedagogisk differensiering, b) mestring og motivasjon og c) muntlig

vektlegging. Kodene til a, b og c) var for eksempel: a) mindre gloser, færre oppgaver, mer tid, valgmulighet og variasjon av arbeidsmåter og oppgaver b) å skape trygghet, gi mestringsfølelse, ikke ta knekken på dem, får mer lyst, ikke gir opp, ikke feilfokusering, fokus på det eleven får til, bli mer engasjert, muntlig får elevene til og c) muntlig, før et mer skriftlig fag, mer fokus på muntlig, mindre skriftlighet, nå et mer muntlig fag enn før, muntlig kommunikasjon, mer muntlig, dagligdagse setninger.

Koder og kategorier ble ikke bare utviklet induktivt ved å gjennomgå datamaterialet, men også delvis deduktivt ved å bruke allerede etablerte kategorier med utgangspunkt i sentrale begreper fra teorikapitlet, som også var representert i intervjuguiden. Jeg brukte for eksempel begreper som ekte og uekte dysleksi, symptomnivå, kognitivt nivå, biologisk nivå og miljømessig nivå for å kode informantenes beskrivelse av lese- og skrivevansker. Ifølge Thagaard (2013) kan det være et samspill mellom en deduktiv og induktiv tilnærming. Hun nevner at ved å ta utgangspunkt i datamaterialet, og med hjelp av konstruerte bilder av dataenes meningsinnhold, kan forskeren sammenfatte mønstre i dataene, og denne framgangsmåten vil kunne beskrive den induktive siden av tilnærmingen. Den deduktive siden av tilnærmingen kan innebære at forskeren med bakgrunn i teori lager analytiske rammer som bidrar til å se og forstå mønstre i datamaterialet.

Rent praktisk lagret jeg datamaterialet etter de ulike trinn i analysen i forskjellige Word-dokumenter. Jeg markerte for eksempel interessante utsagn i transkripsjonene og kopierte og samlet så disse i et nytt dokument. Hver informant fikk en fargekode og på denne måten kunne jeg lett tilbakeføre tekststykkene, som etter hvert ble samlet og sortert under forskjellige kategorier, til den respektive informanten. Dette medførte at jeg lett kunne holde oversikt, bevege meg mellom mine dokumenter, og bevare helheten i materialet og sammenhengen i de enkelte transkripsjonene.

Under kodingsprosessen og gjennom meningsfortetting ble fokuset flyttet mer mot selve meningsinnholdet i tekstene og fokus på hvordan noe ble sagt ble tilsvarende nedtonet. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver meningsfortetting som forskerens forsøk på å sammenfatte og forkorte betydningen av intervjuutsagn. De kortere formuleringene uttrykker som regel informantenes språk og forståelse (ibid). Jeg prøvde gjennom meningsfortetting å utvikle en mest mulig konsis fremstilling av funnene.

Mens jeg i starten av analysen prøvde å holde min forforståelse tilbake, gikk jeg utover informantenes selvforståelse under tolkningsprosessen. Mine tolkninger og funn er basert på et samspill og en fram og tilbakegang mellom de enkelte tekststykkene og helheten i intervjuene, nedtegnete memos, min (for)forståelse og teoretiske bakgrunn. Dette i tråd med Kvale og Brinkmann (2009), som forklarer at ved meningsfortolkning blir de opprinnelige intervjutekstene utvidet. Forskeren bruker en bredere referanseramme og går utover det som umiddelbart fremtrer i tekstene (ibid.). De fortolkede uttrykkene settes så inn i en teoretisk ramme.

Dataene vil bli framstilt i fjerde kapittel, hvor ulike perspektiver på intervjutekstene blir formidlet og forklart. Deretter følger diskusjons- og konklusjonskapittelet.

3.3 Reliabilitet og validitet

Troverdighet sier noe om forskningens kvalitet. Både reliabilitet og validitet er sentrale begreper i denne sammenheng (Thagaard, 2013). Reliabilitet får et noe annet innhold i kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning, der reliabilitet viser til forskningens etterprøvbarehet. Kravet om etterprøvbarehet er mindre egnet i kvalitativ forskning, siden forskningsresultatene vil være mer preget av forskeren, informanten, selve intervjuprosessen og tid og sted, altså faktorer som ikke er konstante (Dalen, 2004). Reliabilitet i kvalitativ forskning sier noe om hvor pålitelig, overbevisende eller tillitsvekkende forskningen ble gjennomført, beskrevet og formidlet til leseren. Forskeren skal for eksempel redegjøre for og være tydelig på om utsagn og informasjon er direkte knyttet til informanten eller om det innebærer egne vurderinger og tolkninger. Forskeren skal også eksplisitt uttrykke noe om betydningen av egen erfaring i feltet, og relasjon til informantene (Thagaard, 2013). Ved å stille forståelige og entydige spørsmål (punkt 3.2.2) prøvde jeg å sikre at de i minst mulig grad kunne tolkes forskjellig av informantene. Dessuten gjennomførte jeg et prøveintervju, noe som ifølge Dalen (2004) og Thagaard (2013) kan styrke reliabilitet. Jeg har prøvd å beskrive mine praktiske og metodiske vurderinger i forskningsprosessen så nøyaktig som mulig. Dette med et mål om at min undersøkelse og rapport i størst mulig grad skal bli gjennomiktig for leseren, noe som ifølge Thagaard (2013) kan styrke reliabiliteten.

Validitet sier noe om et utsagns gyldighet og styrke, og i hvilken grad en metode undersøker det som er tenkt undersøkt. Validitetskriteriet bør fungere som kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at god validitet kan likestilles med håndverksmessig dyktighet hos forskeren. Videre nevnes tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering som syv stadier i undersøkelsens validering. Validiteten granskes ved å undersøke mulige feilkilder. Dessuten innbefatter validitet også forskerens moralske integritet og praktisk klokskap (ibid.).

Jeg ønsker å drøfte mitt forskningsprosjekts validitet i forhold til disse syv stadiene. Når det gjelder tematisering nevner Kvale og Brinkmann (2009) solid og logisk utledning av forskningsspørsmål fra teori som et validitetskriterium. Valg av metode og kvaliteten på forskningsdesignet kan styrke validiteten under planlegging (ibid.). Jeg prøvde å styrke validitet ved å søke etter, og støtte meg til, et bredt teori- og forskningsgrunnlag. Dessuten var jeg nøye og kritisk under litteratursøket og ved utformingen av problemstillingen. Både intervjuguide og prøveintervju kan bidra til å styrke validiteten, ifølge Dalen (2004).

I intervjuguiden har jeg prøvd å utarbeide relevante spørsmål gjennom å foreta en teoretisk og begrepsmessig avklaring. Gjennom prøveintervjuene fikk jeg testet intervjuguiden og opptaksutstyret og fikk trening i å gjennomføre forskningsintervju. Dette kan øke trygghet og selvtillit i forhold til rollen og ifølge Kvale og Brinkmann (2009) bidra til å styrke validiteten gjennom et bra utført håndverk.

Under intervjuet er både forskeren, informanter og hele intervjuprosessen gjenstand for validering. Som nevnt under punkt 3.2 har forskeren i kvalitativ forskning en viktig og sentral rolle siden han eller hun står i direkte kontakt med informanten. Fordelen ved et intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) nettopp at forskeren får direkte kontakt med informanten og dermed har nærhet til det han eller hun undersøker. På den andre siden kan forskerens nærhet bli en ulempe, fordi hans eller hennes nærvær kan påvirke informanten, situasjonen og funnene. Dette kan svekke validiteten (ibid.). Under intervjuet kunne jeg med støtte i intervjuguiden lettere holde meg til temaet og spørsmålene for å sikre de mest valide svarene på problemstillingen. Dessuten kunne jeg gjennom å stille oppfølgingsspørsmål eller oppklarings spørsmål til informanten umiddelbart bekrefte eller avkrefte mine umiddelbare

tolkninger. Dette beskrives av Kvale og Brinkmann (2009) som ”selvkorrigerende” intervju og som en styrke.

Thagaard (2013) kommer inn på at god kjennskap til tema som forskeren undersøker vil kunne styrke forskningens validitet når det gjelder å kunne stille gode spørsmål. Kjennskap til miljøet og en felles erfaringsbakgrunn kan bety en styrke fordi forskeren trolig lettere vil gjenkjenne seg i informantenes utsagn. På den andre siden kan en felles erfaringsbakgrunn bli til en svakhet hvis forskeren ikke kan frigjøre eller fjerne seg nok fra egne oppfatninger eller meninger. Dette kan føre til at forskeren overser nyansene (ibid.). Jeg prøvde å være meg bevisst min forforståelse, og jeg prøvde å legge den til side under intervjuene for å lytte åpent til informantene. Hjordemaal (2011) diskuterer forskerens forforståelse og mener at i en hermeneutisk tilnærming vil forskerens forforståelse, eller forutsetninger for forståelsen, spille en rolle i fortolkningen av et fenomen. Det diskuteres imidlertid hvorvidt en kan velge bort noen sider av forforståelsen for å komme frem til den mest objektive tolkningen (ibid.).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) rettes det ofte kritikk mot forskningsintervjuets validitet fordi informantene kan snakke usant (ibid.). Selv om jeg synes at intervjuene var preget av en fortrolighet og lignet en fagsamtale, kan intervjusituasjonen og min bakgrunn som tysklærer virke hemmende eller kontrollerende i forhold til svarene jeg fikk. Informantene kan for eksempel prøve å fremstille seg selv i et annet eller bedre lys, eller de kan svare slik de tror jeg vil høre. Jeg formidlet derfor til informantene at jeg var interessert i deres erfaringer og oppfatninger, og at ingen svar var bedre enn andre.

Forskerens forforståelse vil ikke bare ha innvirkning under intervjuene, men vil også gi seg utslag under transkribering og fortolkning. Kvale og Brinkmann (2009) mener at under transkribering blir nøyaktighet et kriterium for validitet. Under analysen, der en deler opp intervjutekstene og kategoriserer, er det viktig at forskeren ikke mister helheten og originaltekstene av syne. Ifølge Thagaard (2013) kan forskeren under analysen styrke validitet av tolkningene i det han eller hun prøver å vise til at andre alternative tolkninger framstår som mindre relevante. Validitet styrkes også når forskeren begrunner og spesifiserer hvordan han eller hun kom fram til sin forståelse (ibid.), noe jeg prøvde å etterstrebe. Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at det avgjørende i en hermeneutisk tilnærming blir hvilke spørsmål som stilles til teksten når validitet vurderes. Det ideelle hadde vært at kunnskapen som formidles

bærer sin gyldighet eller berettigelse i seg og har styrke til å overbevise den kritiske leser (ibid.).

Gjennom hele forskningsprosjektet forsøkte jeg å være bevisst validitetsutfordringer. Jeg prøvde å være min egen kritiker underveis i prosessen. Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at forskeren bør være kritisk og reflektere over sin egen rolle i forskningsprosessen, sitt ståsted og sin teoretiske forankring for å kunne formidle et mest mulig rettmessig og velfundert resultat (ibid.).

Hvor valide forskningsresultatene blir, er avhengig av forskeren, informantene og selve forskningsprosessen. Fikk jeg relevante svar for å belyse min problemstilling? Hvordan hadde funnene blitt med et annet utvalg eller flere informanter? Utvalget var som nevnt lite; i tillegg fikk jeg en uønsket avgrensning siden alle deltagere var eldre enn 50 år. Kan avgrensningen påvirke resultatene, gi ensidige svar og svekke rapporten? Jeg prøvde i et nytt forsøk å komme i kontakt med flere intervjupersoner, men lyktes ikke. En eller to nye informanter kunne også ha gitt utslag på gjennomsnittsalderen, men på en annen side kan alderen til informantene sees på som et uttrykk for generelt høy gjennomsnittsalder blant tysklærere i Norge. Uansett alder, forholdt jeg meg til de svarene jeg fikk på en redelig og forsvarlig måte for å styrke validiteten.

Gir forskeren en valid framstilling av funnene, og er rapporten skrevet slik at leseren får et grunnlag for selv å kunne validere resultatene av forskningen? Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) spørsmål som bør stilles og besvares under rapporteringen for å styrke rapportens validitet.

Til slutt gjenstår spørsmålet om hvorvidt resultatene er generaliserbare. Thagaard (2013) nevner at begrepet generalisering opprinnelig knyttes til kvantitativ forskning (ibid.), og at generaliserbarhet omhandler i hvilken grad et resultat basert på en undersøkelse kan overføres til andre personer eller situasjoner. En utbredt innvending mot å kunne generalisere resultater fra intervjuforskning er at antallet intervjupersoner er for lite (Kvale & Brinkmann, 2009).

Formålet med min forskning var ikke å kunne overføre funnene til en større populasjon eller til en annen sammenheng. Jeg ønsket heller ikke å komme fram til en bestemt sannhet, men å sette lys på temaet og min problemstilling. Jeg ønsket å gi et innblikk i og forståelse av temaet *Lese- og skrivevansker og tyskundervisning*.

3.4 Etiske betraktninger

Ethvert forskningsprosjekt vil være forbundet med etiske problemstillinger. Forskeren må følge de etiske retningslinjene som er utarbeidet av de nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH) (2006). Dette gjelder både for kvantitativ og kvalitativ forskning. Dalen (2004) nevner at siden forskeren i kvalitativ forskning står i nærkontakt med informanten, kan etiske spørsmål føre til større utfordringer enn ved kvantitativ forskning. Hvordan kan konfidensialitet med hensyn til taushetsplikt og anonymisering ivaretas på en best mulig måte? Det stilles også krav i forhold til innhenting, lagring og sletting av datamaterialet (ibid.). Det er også viktig å utvise respekt for informantens integritet både under og i etterkant av intervjuene, under tolkning og når resultatene publiseres. Etiske betraktninger og vurderinger bør altså være med helt fra starten av og gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informantene fikk på forhånd skriftlig informasjon om mitt forskningsprosjekt og hvordan det skulle gjennomføres. Dette for at informantene kunne orientere seg om hva deltagelsen i forskningsprosjektet innebar. I forkant av intervjuene gikk vi gjennom samtykkeskjemaet (vedlegg: 2), som jeg fikk underskrift på fra samtlige informanter. Ingen av informantene hadde innvendinger mot at intervjuene ble tatt opp, og jeg opplyste at alt materialet ville bli anonymisert og slettet når prosjektet er avsluttet. Jeg opplyste også om at informantene kunne trekke seg under hele prosessen.

Kvale og Brinkmann (2009) kommer inn på at et forskningsintervju vil innebære et asymmetrisk maktforhold. Forskeren må være bevisst sin rolle for å kunne håndtere dette på en etisk ansvarlig måte. Dalen (2004) føyer til at det hverken skal diskuteres eller moraliseres og at forskeren vanligvis skal holde sine egne meninger utenfor.

Et viktig etisk spørsmål som forskeren må ta stilling til, er hvordan tolkningene av funn fremstilles i rapporten (Kvale & Brinkmann, 2009). Under transkriberingen noterte jeg gjentakelser av ord, pauser eller sukk. I rapporten derimot valgte jeg å skrive sitatene på bokmål og jeg unnlot å skrive småord der de ikke var meningsbærende eller relevante for sammenhengen. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at tale- og skriftspråket følger forskjellige regler, og det kan føre til at et velformulert muntlig språk virker enkelt og

usammenhengende. Thagaard (2013) tilføyer at sitater ikke bør være preget av for eksempel spesielle ord som kan bidra til gjenkjenning av informanter (ibid.). Ved beslutningen om å normalisere språket prioriterte jeg altså lesbarhet og anonymisering framfor en helt identisk oversettelse. Jeg valgte å presentere informantene med bokstavene A-C, også dette for å anonymisere, blant annet i forhold til kjønn.

Å finne en balanse mellom vitenskapelig dokumentasjon og etiske utfordringer vil stadig være et dilemma i forskningen.

Kapittel 4: Resultater

Dette resultatkapittelet består av tre hoveddeler: *Forståelse av lese- og skrivevansker*, *Forståelse av tilrettelegging* og *Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen*. Som en del av anonymiseringen blir lærerne beskrevet som informant A, B, C og ”han”. Dette gjenspeiler ikke informantenes faktiske kjønn.

4.1 Forståelse av lese- og skrivevansker

Informantene skulle først fortelle hva de la i begrepet lese- og skrivevansker og beskrive elever med lese- og skrivevansker. De ble deretter spurt om mulige utfordringer og hva de tenkte om tyskundervisningen og elever med lese- og skrivevansker. Avslutningsvis skulle informantene beskrive egen kompetanse om lese- og skrivevansker og si noe kort om hvorvidt de oppfattet lese- og skrivevansker som en del av sitt fagfelt som tysklærer. Svarene på disse spørsmålene var tenkt å si noe om hvordan informantene mente at de tilrettela tyskundervisningen for elever med lese- og skrivevansker.

4.1.1 Forståelse av lese- og skrivevansker - Informant A

Informant A startet med å beskrive skrivevansker og lesevansker hver for seg og begynte slik:

Man kan snakke muntlig og så klarer man ikke å skrive det. Det er sånn misforhold mellom det å kunne snakke og det å kunne skrive.

Og han fortsatte:

Og lesevansker opplever jeg (...) sitter med fingeren sin og må ta fonem for fonem og klarer ikke å lese en tekst sammenhengende (...) og uttale den blir jo da veldig ofte veldig feil.

Informant A fortalte at han lar elevene lese i kor før de leser enkeltvis, noe som gjør det lett å høre om noen elever har store problemer med å lese etter at lydene er gjennomgått. Disse klarer ikke å sette sammen lydene som svarer til bokstavene når de leser. Ved gloseprøver mente informant A at han kunne se ganske fort om noen hadde vansker med å skrive ord som de kunne muntlig.

Disse utsagnene kan tyde på at informant A regnet misforhold mellom muntlige utsagn og skriftlige uttrykk som kjennetegn på lese- og skrivevansker. Når det gjaldt spørsmålet om mulige utfordringer, framhevet informant A faktorer som motivasjon og atferd. Han hevdet

for eksempel at elever med lese- og skrivevansker lett vil kunne legge merke til at de andre elevene får til noe de selv ikke får til. Dette vil kunne resultere i usikkerhet og passivitet.

Ifølge informant A har de ...

veldig ører for hva de andre rundt seg får til. (...) blir veldig usikre og prøver å trekke seg litt tilbake, blir mye mindre aktive (...) prøver å skjule (...) og jeg vet, at hvis de blir usikre så bruker de mye energi på andre ting enn å lære (...).

I denne sammenhengen var informant A også opptatt av å gi støtte til aktuelle elever og av å fokusere på mestring.

På spørsmålet om hva informant tenkte om elever med lese- og skrivevansker og tyskundervisningen svarte informant A at han *var lite bevisst på akkurat den biten der i tysk*. Han fortsatte med at grunnen til det kan være hans lange fartstid som tysklærer, og at tysk før var et rent skriftlig fag med fokus på grammatikk, mens faget nå har forandret seg til et mye mer muntlig fag, der kommunikasjon står i sentrum, og informant har derfor blitt mer opptatt av lese- og skrivevansker.

Informantens beskrivelser kan muligens forstås slik at med fagets forandring, fra å være et skriftlig fag med vekt på grammatikk til et mer muntlig fag, har også informantens syn når det gjelder elever med lese- og skrivevansker og tyskundervisningen blitt noe forandret. En mulig fortolkning kan kanskje være at informant A ser en bedre mulighet for at elever med lese- og skrivevansker lettere kan mestre, og delta i tyskundervisningen der muntlig kommunikasjon står i sentrum enn der det vektlegges skriftlighet og grammatikk. Dette muligens fordi elever med lese- og skrivevansker i større grad vil streve med skriftspråket, som informant A innledningsvis har gitt uttrykk for.

På spørsmålet om hva informant A tenkte om elever med lese- og skrivevansker og språkvalg svarte informant A:

Man kan godt velge tysk selv om man har lese- og skrivevansker men da må man jobbe litt alternativt i forhold til tysken, hva en vektlegger.

Forutsetningen for å kunne gi et konkret råd om dette var ifølge informanten at han kjente til eleven over tid, og han ville ha en samtale med eleven. Hvis eleven ville lære seg tysk, måtte en bli enig om hvilke mål en satte og moderere kunnskapsmålene. Dette kan tyde på at informanten tenker at en form for tilrettelegging vil være nødvendig.

Egen kunnskap om lese- og skrivevansker beskrev informant A slik:

Jeg tror ikke jeg har spisskompetanse på dette der.(...) jeg har aldri fått spesiell opplæring i det (...) spørre kolleger (...) gjøre det jeg føler her og nå, uten at jeg kan si at jeg har et veldig klart system for hvordan jeg gjør dette i tysk.

Informant A fortalte så at han er flink til å se den enkelte elev, men medga også at han ikke er like flink til å følge det opp. Dette kan skape inntrykk av at informant A har individfokus i klassefelleskap og observerer dersom eleven for eksempel strever. Samtidig ser systematiske tiltak ikke ut til å være helt på plass og at informant A synes å jobbe noe intuitiv. Kan det tenkes at informant A ikke alltid følger opp det han eventuelt ser blant annet fordi han muligens ikke alltid i tilstrekkelig grad har den nødvendige kunnskapen som trengs om lese- og skrivevansker og tilrettelegging i tyskundervisningen?

Informant A så lese- og skrivevansker som en del av sitt fagfelt, mer nå enn før, og anga to grunner. Informant A oppga for det første tyskfagets forandring med fokus på kommunikasjon som grunn til at temaet lese- og skrivevansker må være en del av fagfeltet, og for det andre pekte han på at tysk ikke lenger velges bare av de ”flinkeste elevene”.

4.1.2 Forståelse av lese- og skrivevansker - Informant B

Mens informant A ikke skilte mellom spesifikke og generelle lese- og skrivevansker, kan svaret fra informant B tolkes i den retningen:

Ja, først tenker du liksom de som har fått en form for diagnose på det, men det er jo klart det finnes de som sliter uten at de har fått skrevet det på papiret.

Informant B beskrev deretter en elev med lese- og skrivevansker slik:

Elever med dysleksi eller store lese- og skrivevansker velger ikke det andre fremmedspråk, fordi de sliter så mye med norsk og engelsk, spesielt med engelsk (...) så ofte velger de det vekk.

Deretter beskrev informant B en elev, som han har i tysk, der det blir gjort tiltak i lesing på grunn av lese- og skrivevansker. Informant B understreket at det ikke handler om dysleksi. I tysk la informant B merke til at denne eleven har vanskeligere for å lære nye ord, og at det tar lengre tid. Huske ord eller setninger som eleven skal si, kan også være vanskelig. Informant B

mente videre: *Denne eleven kommer også lengre ned på lista med kunnskapen.* Informant B sa også at han var usikker på om denne eleven er flink til å arbeide med språket.

På spørsmålet om utfordringer nevnte informant B følgende:

En elev med lese- og skrivevansker i denne alderen vil gjerne skjule det. (...) skal være lik de andre.

Informant B fortalte videre at skriftlige oppgaver kan være utfordrende for elever med lese- og skrivevansker, men han påpekte samtidig at tysk hovedsakelig skal være et muntlig fag. I en situasjon der informant B skulle gitt råd til en elev med lese- og skrivevansker om språkvalg, hadde han ikke anbefalt eleven å velge et annet fremmedspråk. Han begrunnet dette med at dersom en elev sliter med både norsk og engelsk, så bør eleven bruke energien sin på disse språkene framfor å velge enda et nytt språk. Informant B underviser ofte store elevgrupper i tysk og da er det spesielt vanskelig å ha elevene ”hengende etter”. Han henviste også til prøveperioden som finnes ved valgfag og sa at han er nokså tydelig på at en må være interessert i å lære, og at et språkfag krever mye arbeid, for eksempel med pugging av glosser.

På bakgrunn av dette kan det se ut til at informant B hovedsakelig beskriver tyskfaget som et fag for ”interesserte og flinke elever”.

Når det gjaldt spørsmålene om egen kompetanse og lese- og skrivevansker som del av eget fagfelt svarte informant B slik:

Ja, altså nei jeg har ikke noen kompetanse på det, (lese- og skrivevansker), ikke sant, fordi jeg ikke er noen spesialpedagog. (...) har ikke noe kurs, nei, nei.

Som språklærer?(...) Nei, det er ikke mitt område, tenker jeg. Altså klart, jeg kan tilrettelegge og sånne ting. Men jeg ... vet ikke, altså (...) skal jeg som språklærer (...) i åttende klasse? (...)

Sitatene kan tyde på at informant B helst forstår seg som ren språklærer med fokus på å formidle et fremmedspråk.

4.1.3 Forståelse av lese- og skrivevansker - Informant C

Informant C delte lese- og skrivevansker inn i to grupper, som informant B, og nevnte elever med dysleksi og elever som sliter generelt, det vil si rent faglig, og som har dårlig

lesefunksjon og dårlige skriveferdigheter. Så beskrev informant C en elev med lese- og skrivevansker som en elev som kan slite med å lese enkelte ord, og som kan lese feil, sakte og slite med lydering. Både vansker med å formulere seg og dårlige setninger, samt mange skrivefeil, kjennetegner skrivingen. Deretter nevnte informanten mulige utfordringer både i forhold til lesing og skriving:

De kan grue seg for å lese (...) de lærer jo et nytt språk, ikke sant. (...) å lese de ukjente ordene kan være en utfordring (...) bruker kanskje mye energi på ikke ville, ønsker ikke, det er jo en ting. (...) det å skrive rett altså (...) få med seg alle bokstavene kan jo være utfordrende. (...) lange store oppgaver kan være utfordrende (...) det å skrive på frihånd (...) for de som (...) de vil jo helst ikke (...) jeg tror også veldig mange kan bruke en del energi på å skjule (...) skjule at de egentlig sliter med dette her.

I sitatet synes informant C å knytte utfordringer til både adferd og emosjonelle problemer, som for eksempel vegring eller redsel for at medelever skal oppfatte vanskelighetene. Her tilføyde informant C også at det er viktig at læreren tar hensyn og gir forskjellige oppgaver som kan favne alle elever. Dessuten nevnte informant C at ifølge Kunnskapsløftet skal muntlig kommunikasjon vektlegges, og dette kan være til fordel for elever med lese- og skrivevansker.

På spørsmålet om hva informanten tenkte om en elev med lese- og skrivevansker som er usikker i forhold til språkvalg, mente informant C at elevene burde få prøve seg. Også informant C nevnte prøveperioden der eleven har muligheten til å bli kjent med faget, og mente at læreren må gi et reelt bilde av hva faget innebærer, spesielt med hensyn til grammatikk og dessuten med hensyn til både muntlige og skriftlige krav. Informant C mente også at læreren må være ansvarlig og legge til rette for at eleven kan lykkes, og han tilføyde at en kan tilpasse mengder og oppgaver underveis.

Informantens svar kan forstås slik at han ansvarliggjør både eleven og seg selv. På den ene siden bør eleven gis et reelt bilde av hva det innebærer å lære tysk, og på den andre ansvarliggjøres læreren i forhold til tilrettelegging.

På spørsmålet om egen kompetanse henviste informanten til lærerutdanningen, der han har lært noe om lese- og skrivevansker, og fremhevet også senere praksis og erfaringer, spesielt fra norskfaget der informant C har hatt elever med dysleksi. Han nevnte eksempler som tilrettelegging av muntlige prøver istedenfor skriftlige og kommenterte at elevene ofte skårer

bra på disse prøvene. Dessuten pekte han på at det er mulig å vektlegge visse deler av skriftlige arbeider og se bort ifra andre i rettingsarbeidet. I tillegg nevnte informant C spesifikke oppgaver rettet mot elever med dysleksi. Han avsluttet imidlertid:

Men jeg er jo ikke spesielt ... jeg er jo ikke ekspert på det, det er jeg ikke (...) jeg tror du må på en måte se an hvilken elev du har (...).

En kan forstå informant C slik at han mente å ha noe kompetanse i arbeidet med elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi, men han uttrykte samtidig en viss usikkerhet i forhold til slike elever.

På spørsmålet om lese- og skrivevansker hører til fagfeltet som tysklærer svarte informant C etter en tenkepause:

Ja, det er jo for så vidt det (...) du må jo ta hensyn til de som på en måte sliter (...) det forplanter seg jo ofte fra norsken, så forsterker det seg over på fremmedspråkene.

4.1.4 Oppsummering - Forståelse av lese- og skrivevansker informant A, B, C

Informant B og C syntes å dele elever med lese- og skrivevansker inn i to grupper ved å referere til elever med henholdsvis spesifikke og generelle lese- og skrivevansker. Informant A, derimot, vektla først og fremst et misforhold mellom muntlig og skriftlig kompetanse. Videre nevnte informantene noen kjennetegn eller symptomer ved lese- og skrivevansker, som for eksempel å lese feil eller sakte. For å beskrive elever med lese- og skrivevansker brukte informantene ord som problemer, vansker og at de sliter. Alle tre informanter opplevde at elever med lese- og skrivevansker ofte vil kunne ha behov for å skjule at de sliter. Både informant A og B kommenterte at elevene dermed kan bruke mye energi på andre ting enn å lære og at elevene kan trekke seg tilbake, eller blir usikre. Informant A var veldig tydelig på viktigheten av å gi eleven anerkjennelse, støtte og mestringsopplevelser, mens informant C så det som viktig å kunne møte elevenes behov.

Informant B ville ikke råde eleven til å velge tysk dersom eleven fra før av sliter med norsk eller engelsk, men henviste til en prøveperiode. Også informant C ville bruke prøveperioden til å formidle et reelt bilde av hva det innebærer å lære tysk. Samtidig mente han at læreren bør være seg bevisst ansvaret for å tilrettelegge. Informant C mente at en ikke kan si nei til en elev. Informant A mente at en elev med lese- og skrivevansker godt kan velge tysk, men læreren bør jobbe alternativt i forhold til hva som vektlegges. Informant A så behovet for å

bearbeide kunnskapsmålene og ville sammen med eleven sette individuelle mål. I forhold til spørsmålet om utfordringer og språkvalg kom dessuten alle tre informantene inn på vektlegging av muntlig kommunikasjon, noe som kan forstås slik at de antydte at dette ville kunne være fordelaktig for elever med lese- og skrivevansker.

Ingen av informantene mente at de har spisskompetanse. Informant B mente dessuten at lese- og skrivevansker tilhører spesialpedagogikken, mens informant A og C så lese- og skrivevansker som en del av fagfeltet som tysklærer.

4.2 Forståelse av tilrettelegging

Før informantene ble spurt om hva de la i begrepet tilpasset opplæring skulle de ta stilling til påstanden om at fremmedspråk (tysk) ikke er et fag for alle elever. Deretter ba jeg dem om å beskrive en god tilrettelegging av tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker, og spurte om de trodde at en form for tyskundervisning er bedre egnet enn en annen. Dessuten ba jeg informantene dele sine tanker om tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker ved for eksempel prøver, lekser eller innlæring av nye ord i tysk.

4.2.1 Forståelse av tilrettelegging - Informant A

Påstanden om at noen språklærere synes at fremmedspråk ikke er et fag for alle elever kommenterte informant A ved å si at han ikke regnet noen elever som diskvalifiserte for å ta tysk, selv om de har lese- og skrivevansker, dersom de er interesserte i å lære og læreren tilrettelegger undervisningen. Dette utsagnet ønsker jeg å se i sammenheng med svaret på det foregående spørsmålet, der informant A ble spurt om han opplevde lese- og skrivevansker som en del av sitt fagfelt som tysklærer. Her svarte informant A at tyskgruppene før og nå var helt annerledes:

I gamle dager så fikk vi bare de flinkeste elevene til tysk (...) tyskgruppene (...) var helt annerledes enn tyskgrupper som jeg har hatt nå, hvor det har vært en ekstrem spredning. Og hvor noen helt sikkert burde ha blitt rådet til å velge noe mer praktisk enn tysk (...) at man ikke burde ha valgt et språkfag.

Trolig tenkte informant A med ”gamle dager” og ”nå” på tiden før og etter innføringen av Kunnskapsløftet (LK06). Som nevnt i kapitel 2 kunne elevene velge mellom språkfag eller

praktiske fag, et tilbudt som forsvant etter innføringen av LK06. Det synes at informant A nettopp etterspør et slikt praktisk fag for noen elever i sitatet ovenfor. Videre kan det tolkes som at informant A etter LK06 muligens opplever større eller andre utfordringer i tyskundervisningen nå, og at han ser større behov for tilrettelegging:

Jeg tenker, jeg vil ikke si at noen elever er diskvalifisert fra å delta i tysk (...)

Informant A forklarte at tilrettelegging foregår på alle nivåer og innenfor de rammene læreren må forholde seg til. En tilpasset opplæring beskrives videre som en undervisning som gjør at elevene lærer så mye som mulig ut ifra det nivået de er på, eller i forhold til evner og forutsetninger. Han uttalte:

Tilpasset opplæring (...) gjelder hele skalaen, fra de som strever og til de som sitter der og mestrer omtrent alt.

En god tilrettelegging av tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker vektlegger ifølge informant A muntlig kommunikasjon. Skriftlige arbeider vektlegges derimot i mye mindre grad. Elevene med lese- og skrivevansker får mest bruk for å kunne uttrykke seg enkelt, og for å gjøre seg forstått og forstå. Skriftlige arbeider vektlegges dermed i mye mindre grad. Informant A nevnte eksempelvis gloseprøver for å beskrive hvordan en kan tenke tilrettelegging og forklarte at ved gloseprøver får eleven med lese- og skrivevansker tilbakemelding på a) hvor mange gloser som er skrevet helt korrekt og b) hvor mange gloser som er riktige når en ser bort fra skrivefeil og konsentrerer seg om lydbildet. Informant A opplevde at en slik tilbakemelding kan gi en opplevelse av mestring, fordi eleven klarer noe. Videre trakk informant A følgende momenter fram for å beskrive en god undervisning for elever med lese- og skrivevansker:

At eleven blir sett og får oppmerksomhet på problemet(...) at læreren er bevisst på at disse elevene spør relativt sjelden om å få hjelp (...) ta seg tid (...) ikke feilfokusering (...) det må være fokusering på de tingene som vedkommende får til.

4.2.2 Forståelse av tilrettelegging – Informant B

På påstanden om at noen språklærere mener at fremmedspråk ikke er et fag for alle elever svarte informant B slik:

(...) du skal kunne mer og mer og mer (...) alle skal gjøre det samme, og det er en så teoretisk skole (...) Nei, alle trenger ikke det(...).

Informant B mente at ikke alle elever trenger å lære et fremmedspråk fordi mange elever har nok å forholde seg til, og en må derfor heller sørge for at de kommer seg gjennom ungdomsskolen. Han sa:

Det er om å gjøre å ikke ta knekken på dem.

Utsagnet kan tolkes slik at også informant B hentyder til bortfall av praktiske valgfag etter innføringen av Kunnskapsløftet, med den virkning at skolen blir mer og mer teoretisk og krever at alle skal gjøre det samme. Videre kommer det fram at han mener at en teoritung skole ikke passer for en del elever.

Informant B eksemplifiserte tilpasset opplæring med mindre gloser, mindre lekser eller færre oppgaver. Han beskrev dessuten undervisning med fokus på det muntlige som en godt tilrettelagt tyskundervisning for en elev med lese- og skrivevansker. Informant B påpekte at han generelt vektlegger det muntlige og lytting framfor lesing og ren grammatikkundervisning. Dessuten foreslo informant B muntlige prøver istedenfor skriftlige, vektlegging av muntlig høring og pugging av dagligdagse setninger eller hverdagsspråk. For å beskrive en tilrettelagt undervisningssituasjon kom informant B inn på lesing og beskrev hvordan klassen jobber med tekst- og ordforståelse. Informant B forklarte at elevene ofte leser to og to sammen. Før de begynner å lese teksten skal elevene lese glosene til tekststykket og gjennom dette få en bedre idé om hva teksten handler om. Så leser elevene for hverandre, understreker vanskelige ord og jobber sammen for å tilegne seg innholdet i teksten. Deretter lyttes det til teksten. Informant B nevnte at den beskrevne framgangsmåten er én metode for å lære et fremmedspråk, som kan brukes for hele klassen, men som også vil kunne brukes til fordel for elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi:

Da har de (elever med lese- og skrivevansker og dysleksi) i hvert fall en sjanse å forstå tekstene før de jobber hjemme (...).

Det kan ut fra beskrivelsen av en tilrettelagt undervisningssituasjon se ut som om informant B oppfordrer elevene til å bruke en form for innlærings- og lesestrategier som arbeidsmåter for å øke elevenes tekstforståelse. Dessuten leser og lytter elevene til teksten og de bruker dermed flere innfallsvinkler eller sansekanaler samtidig.

For å tilpasse lekser foreslo informant B for eksempel å redusere arbeidsmengden:

(...) mindre lekser, det hjelper ikke å gi dem mer lekser, heller mindre (...) lær litt enn ikke noe (...) at de ikke gir opp.

4.2.3 Forståelse av tilrettelegging – Informant C

Informant C mente at i utgangspunktet er det klart positivt at alle elever får lære et annet fremmedspråk, men tilføyde at noen elever som sliter veldig fra før kanskje bør slippe. Videre forklarte informant C at tilpasset opplæring tar utgangspunkt i elevenes egne muligheter og ressurser. Samtidig påpekte han at læreren i en gruppe med for eksempel 20 elever ikke kan lage 20 forskjellige opplegg, men likevel kan lage vide oppgaver, for eksempel temaoppgaver. Læreren kan differensiere ved å utarbeide kriterier for måloppnåelse. En god undervisningsform for elever med lese- og skrivevansker beskrives også med utgangspunkt i en vid oppgave eller en samarbeidsoppgave. Slike oppgaver resulterer ofte i en muntlig framføring, eksempelvis i form av en dialog, og vil samtidig innebære noe skriftlig arbeid. Den skriftlige delen av oppgaven kan elevene løse i lag med hverandre ved samarbeidsoppgaver, noe som vil kunne være støttende for elever med lese- og skrivevansker ifølge informant C. Dessuten nevnte han å skrive på PC eller bruke PC-programmer som alternativ til læreverket. På spørsmålet om det kan tenkes en form for tyskundervisning som er bedre egnet for elever med lese- og skrivevansker, viste informant C til egen erfaring:

Jeg ser jo at når de får en valgmulighet til å kunne definere løsning av oppgaven selv (...) de blir mer engasjert enn hvis vi på en måte styrer det meste (...).

For enkelte elever trodde informant C vil det være nødvendig å begrense mengden og omfang av oppgaver, noe han foreslår en kan gjøre i samarbeid med eleven. Det som ble trukket frem av informant C om prøver eller lekser handlet om å lage individuelle avtaler. Siden skriftlig arbeid ofte kan være en utfordring, bør læreren være selektiv i valg av skriftlige oppgaver og lekser. Informant C konstaterte avslutningsvis at muntlig kommunikasjon bør vektlegges mer enn tidligere, med hensyn til både elever med lese- og skrivevansker og hele klassen.

4.2.4 Oppsummering - Forståelse av tilrettelegging informant A, B og C

Informant A, B og C så utfordringer ved å skulle gi et språktilbud til alle elever. Informant A ville tilpasse undervisningen, mens informant B og C i utgangspunktet kan oppfattes som mer kritiske i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Informant A henviste til at tilpasset

opplæring gjelder så vel ”sterke som svake” elever, mens det ser ut som om informant B og C hovedsakelig tenker tilrettelegging for den ”svake” elevgruppen. Informant B ga ingen tydelig beskrivelse av begrepet tilpasset opplæring og eksemplifiserte med å gi mindre gloser, oppgaver eller lekser, noe som kan forstås som å redusere kravene eller forventningene til en elev med lese- og skrivevansker. Både informant A og C ga uttrykk for at tilpasset opplæring tar utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger. Hverken informant A, B, eller C nevnte spesielt tilrettelegging ved vurdering eller kartlegging, men justering av kompetansemål ble nevnt. Informant C nevnte også differensiering og valgmuligheter ved oppgaver som måter å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker på. Informantene synes å ha en felles forståelse av en godt tilrettelagt undervisning for elever med lese- og skrivevansker. Informant A, B og C mente at vektlegging av muntlig kommunikasjon, eksempelvis muntlige dialoger, framføringer, pugging av enkle fraser og å kunne snakke og forstå, vil være viktige elementer i en tilrettelagt tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker. Det synes også å komme fram at informantene er enige i at fokuset på elevenes skriftlig kompetanse bør tones ned. Muntlige prøver istedenfor skriftlige og redusert mengde av oppgaver eller lekser trekkes fram i forhold til tilrettelegging ved prøver, lekser eller innlæring av nye ord.

4.3 Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen

For å få et bedre innblikk i informantenes forståelse av tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, ønsket jeg også å få høre om deres egne erfaringer med tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen. Informantene skulle altså ta utgangspunkt i egen undervisningspraksis og egne erfaringer. De ble også bedt om å beskrive kvaliteten av tilretteleggingen, eller hva som eventuelt kan ha forhindret informantene i å tilrettelegge. Jeg spurte også informantene om hvordan de bruker lesing og skriving i tyskundervisningen, spesielt for elever med lese- og skrivevansker. Til slutt ble informantene bedt om å fortelle om samarbeid med andre lærere om tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker.

4.3.1 Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning – Informant A

På spørsmålet om Informant A har hatt elever med lese- og skrivevansker nevnte han en spesiell elev med dysleksi. Dessuten var han usikker på om en annen elev på åttende trinn kunne hatt lese- og skrivevansker.

På spørsmålet om informant A på forhånd hadde fått informasjon om elever med lese- og skrivevansker, svarte han:

Jeg kan aldri huske at jeg har fått beskjed som tysklærer (...)

Informant A visste at den ene eleven hadde dysleksi på forhånd fordi han fikk informasjon fra foreldrene. Dessuten hadde informant A vært involvert i elevens læringsprosess over et langt tidsrom. Med tanke på tilrettelegging for denne eleven fortalte informant A at eleven for eksempel ønsket samme ukeplan fordi det ikke skulle synes overfor de andre elevene i klassen at han hadde spesielle vansker. De hadde individuelle avtaler om hvordan det skulle jobbes i forhold til ukeplaner og lekser. Store skriftlige oppgaver ble eleven for eksempel fritatt for, ordforråd ble ofte testet muntlig, og dessuten ble kravet om å skrive riktig eller riktig grammatikk tonet veldig ned. Informant A påpekte at han forsøkte å skape trygghet og mestring for eleven. Kvaliteten av tilretteleggingen for elever med lese- og skrivevansker syntes ikke informant A er god nok, og han mente at for liten tid er en viktig grunn til dette. For det første trodde informant A at en elev trenger mer tid for å føle seg trygg, og for det andre trenger også informant A tid på å bli godt kjent med eleven. En må vise interesse for eleven og være en omsorgsperson istedenfor bare å være læreren, hevdet informant A:

Og det ser jeg jo, når jeg tar meg tid og sitter med en sånn elev, så gir det resultater.

På grunn av at det er 20 elever til som krever sitt, følte imidlertid informant A at det er vanskelig å fange opp hele gruppen. Dessuten mente han at differensiering skal gjelde alle elevene. Blir spennet for stort, må man likevel gjøre kompromisser hele tiden og jobben blir dårlig utført, konstaterte informant A.

Informant A anså samarbeid med andre lærere som helt vesentlig og mente at det er noe som kan lette jobben som lærer ekstremt mye. Han mente også at hvis en får vite om problemer, så slipper en å gjøre feil. Informant A opplevde også at han lettere får informasjon hvis han har

teamtilhørighet som tysklærer. Er man kun tysklærer på et klassetrinn, mente han at kontakten til læringsmiljøet eller teamet ikke er det samme, og han uttrykte dette problemet slik:

Jeg seiler jo litt i min egen sjø.

Ifølge informant A vil et lærerteam som samarbeider bra vise en felles holdning og ha eleven i fokus. I et slikt team samarbeider lærerne til det beste for eleven, hevdet han. Videre kom informant A inn på at en elev med lese- og skrivevansker vil streve jevnt over, både i norsk og de andre lesefagene, noe som gjør det nødvendig med tilrettelegging. Informant A reflekterte også over en undervisningstime i et annet fag enn tysk og beskrev hvordan han forteller, dramatiserer og systematiserer. Han opplevde at en elev med lese- og skrivevansker får mye mer ut av en tilrettelagt og strukturert gjennomgang av stoffet enn ved å lese i læreboken. Han vurderte det slik at lese- og skrivevansker egentlig gjelder hele spekteret av fag, ikke bare tysk:

Og så har det vært, i hvert fall for mitt vedkommende, veldig lite fokus på det i tysk egentlig (...) men i de andre fagene har jeg hatt det fokuset.

Ut fra intervjuet med informant A om lærersamarbeid, kan det synes som om tyskfaget i noen grad kommer i en særstilling. Det synes for det første å komme fram at tysklærerens tilknytning til teamet kan ha betydning for samarbeid og informasjonsflyt rundt elevene. For det andre kan informant A forstås slik at bevisstheten om hvordan han formidler læringsstoffet og hvordan en elev med lese- og skrivevansker kan støttes i læringsarbeidet, i forskjellig grad er til stede i ulike fag han underviser i.

På spørsmålet om hvordan informant A vektlegger skrivning og lesing som grunnleggende ferdighet i tysk, svarte informant A at han ikke har reflektert over det i særlig grad, men han la til at ifølge læreplanen og kompetansemålene flyttes vektleggingen betydelig fra det skriftlige mot det muntlige. I forhold til elever med lese- og skrivevansker hevdet informant A at han tonet det skriftlige betydelig ned, og han mente at disse elevene ikke liker å skrive, og ikke skriver mye uansett. Informant A tilføyde at det er bedre å bruke tid på muntlig enn på det som en høyst sannsynlig vil få veldig lite igjen for. I forhold til muntlig tror dessuten informant A at en elev med lese- og skrivevansker lettere vil føle mestring. Informant A avsluttet slik:

(...) mestring betyr læring (...) Når man skal tenke lese- og skrivevansker så tenker jeg at man må tenke kommunikasjon, delvis glemme grammatikken og en del rettskriving og være fornøyd med å få den ene biten (...)

4.3.2 Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning – Informant B

Informant B fortalte at han har en elev på 9. trinn som sliter med lesing ifølge norsklæreren, og informasjonen om dette fikk informant B underveis. Informant B medga at han egentlig ikke vet hva som står i papirene på denne eleven, men han ser at innlæringen går tregere, at eleven ofte vil støtte seg til naboen og at eleven hverken muntlig eller skriftlig hører til de sterkeste elevene. På spørsmålet om, og eventuelt hvordan, informant B har tilrettelagt tyskundervisningen, svarte han følgende:

Nei, jeg legger ikke mer til rette, men jeg gir dem muntlig (...) mye muntlig (...) jeg føler, jeg legger nok til rette for hele gruppen på en måte.

Informant B kom også inn på at han bruker leseteknikker og nevnte at lesing er med i alle fag og at han prøver å variere undervisningen. Dette gjelder imidlertid alle elever. Når informanten bruker ordet leseteknikker oppfatter jeg at han refererer til en form for lesestrategier. Informant B hevdet også at det tas hensyn til eleven med lese- og skrivevansker i undervisningssituasjonen, eksempelvis ved høytlesing, dette for at eleven ikke skal behøve å være nervøs eller redd. Dessuten kan informant B være med på å avtale mindre lekser, dersom eleven har behov for det. Informantens utsagn synes her noe motsetningsfull. På den ene siden sier han at han ikke legger mer til rette og på den andre siden sier han at han tilrettelegger i noen grad allikevel. På spørsmålet om informant B er spesielt fornøyd eller misfornøyd med tilretteleggingen kommer han inn på at det er en utfordring å ha store grupper i tysk, opptil 30 elever, og at de flinke elevene ikke får nok utfordringer.

I forhold til vektleggingen av lesing og skriving som grunnleggende ferdighet i tysk og for elever med lese- og skrivevansker nevnte informant B forskjellige innlærings- eller lesestrategier. Noe av dette er beskrevet i avsnitt 4.2.2. I tillegg nevnte han for eksempel å se på bilder eller overskrifter. Informant B fortalte at han leser med elevene for ordforrådets skyld, og for at de skal få kjennskap til setningsoppbygging og se hvordan språket fungerer. Ifølge informant B brukes skriving en del i sammenheng med det muntlige, for eksempel ved

at elevene skriver enkle setninger som skal læres eller ved at de skriver ned muntlige framføringer eller dialoger.

Informant B fortalte at han ikke har noe samarbeid med andre lærere og mente at de tre første årene på en måte er tilrettelagt for alle siden det er et nytt språk og undervisning på begynnernivå. Informant B så derfor ikke behov for å fortelle andre lærere hva han gjør for å få med en elev, og mente at dersom en elev sliter mye med språket, så skal eleven heller velge språkfaget vekk. Informant B mente også at han ikke har hatt en faglig sterk elev med lese- og skrivevansker, og derfor ikke vet om han da hadde følt behov for samarbeid. Informantens svar kan forstås slik at han for det første definerer sitt behov for samarbeid ut ifra elevenes faglige prestasjoner. For det andre synes å framstå at man som tysklærer kan fraskrive seg ansvaret for å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker.

4.3.3 Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning – Informant C

På spørsmålet om informant C har hatt elever med lese- og skrivevansker sa han at han har en elev i åttende klasse som i utgangspunktet sliter i alle fag og som trolig har forventninger hjemmefra om å velge tysk fordi eleven skal ha studiespesialisering på videregående skole. Informant C har ikke fått direkte informasjon som tysklærer om at en elev har lese- og skrivevansker, men han mente at kolleger snakker sammen, dessuten går det mye på erfaring. Informant C trakk fram kurs som han har vært på og tilføyde:

Jeg har jo vært på kurs, men (...) lese- og skrivevansker blir det ikke så mye fokus på - ikke i fremmedspråk - det blir nok helst fremmedspråk generelt.

Det kan ut ifra beskrivelsene ovenfor se ut som om informant C med ”erfaring” mener sin alminnelig og mangeårige undervisningserfaring, som han synes å støtte seg til for å oppdage elever med lese- og skrivevansker. Samtidig formidler han at han ikke har fått tilegnet seg tilstrekkelig kompetanse om fremmedspråk og elever med lese- og skrivevansker gjennom den kursvirksomheten han har deltatt i.

På spørsmålet om, og i tilfelle hvordan, informant C har tilrettelagt for den ovenfor nevnte eleven, svarte han:

Å koble (eleven) på ... det er ikke lett altså (...).

Men informant C nevnte også at denne eleven blir mye mer engasjert ved gruppearbeid enn ved tradisjonell oppgaveløsning. I tillegg mente informant C at han hadde god erfaring med vide oppgaver og samarbeidsoppgaver, noe som han allerede har beskrevet tidligere under intervjuet (se avsnitt 4.2.3). Videre fortalte informant C at han brukte spill, for eksempel spill for å repetere og memorere gloser, og han tilføyde at spill også brukes med tanke på motivasjon. På spørsmålet om informant C er spesielt fornøyd eller misfornøyd med tilretteleggingen ser det ut som om eksemplene han trakk fram handler like mye om variasjon og mer praktisk tilnærming som om tilrettelegging for elever- med lese- og skrivevansker. Informant C mente for eksempel at man kan lære gloser på en mer utradisjonell måte enn å skrive av tavla og i gloseboka, og han nevnte at elevene kan lage en felles ordbank og sette opp kriterier hvor mange og hvilke gloser de klarer å lære. Informant C nevnte videre muntlige framføringer, PC- oppgaver, film og lytteoppgaver. Misfornøyd var informant C i forhold til tiden, da han mente at det er alt for liten tid og at dette fører til konstant dårlig samvittighet.

Lesing og skriving som grunnleggende ferdighet beskrev informant C som en naturlig del av tyskfaget, og han fortalte at han oftest bruker tekstene i boken. Før elevene leser, ofte to og to, lytter de til tekstene, sa han. I forhold til en elev med lese- og skrivevansker hevdet informant C at det må tas hensyn til at eleven ofte trenger mer tid og hjelp til å forstå innholdet i teksten, også i fremmedspråk. Informant C kom ikke direkte inn på hvordan han bruker skriving som grunnleggende ferdighet, men han nevnte at elevene ofte vil trenge mer tid til å formulere seg, at de vil ha en del skrivefeil og at tekstene ofte blir veldig korte.

På spørsmålet om lærersamarbeid svarte informant C følgende:

Vi har vel egentlig ikke samarbeidet så mye, vi har heller tatt utgangspunkt i det faget du har selv. Må jo bare si det.

I likhet med informant A nevnte også informant C at tysklæreren kan havne noe på utsiden i forhold til samarbeid, og han mente at samarbeidet er lettere med mer teamtilhørighet.

4.3.4 Oppsummering - Erfaringer med å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning – Informant A, B og C

Informantenes beskrivelser av tilrettelagt tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker førte til lite utdyping av det som allerede var sagt, og de var uten konkrete eller systematiske tiltak. Ingen av informantene nevnte for eksempel multisensorisk trening eller eksplisitt undervisning av lese- eller læringsstrategier. Eksemplene på tilrettelegging var dermed ganske generelle, noe som tydeligst kom fram hos informant C. Eksemplene som denne informanten ga, framhevet bare en praktisk tilnærming for å møte forskjellige elevers behov. Nye momenter som ble trukket fram av informantene var imidlertid å lage individuelle avtaler, å nedtone kravet om korrekt rettskriving og grammatikk og å se bort fra tradisjonell oppgaveløsning. Videre ga både informant B og C uttrykk for at tilrettelegging handler om variasjon i undervisningen, og informant A var opptatt av å tilrettelegge for et godt læringsmiljø rundt eleven. Et fellestrekk i informantenes beskrivelser av tilretteleggingen for elever med lese- og skrivevansker er imidlertid vektleggingen av muntlig kommunikasjon. På spørsmål om hvordan de vurderte kvaliteten av tilretteleggingen og om de var spesielt misfornøyd med noe, kom informantene inn på tid og klassestørrelse. Dette kan være uttrykk for at det er krevende å tilrettelegge for den enkelte elev samtidig som en skal ivareta klassens behov. Lesing og skriving som grunnleggende ferdighet inngikk stort sett som en naturlig del i tyskfaget hos disse informantene, uten at de satte ekstra fokus på dette. Informant B nevnte imidlertid at skriving brukes en del i forbindelse med muntlige framføringer, og ved lesing trakk han fram bruk av lesestrategier. Informant B påpekte samtidig at dette gjøres med hensyn til hele klassen.

Informant A anså samarbeid med andre lærere og en felles holdning som svært viktig, men mente at man som tysklærer lett kan havne utenfor på grunn av for lite teamtilhørighet. Dette ble støttet av informant C, som i likhet med informant B sa at han ikke har samarbeid med andre lærere om tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker.

4.4 Oppsummering av resultater

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg kort besvare mine to forskningsspørsmål: a) *Hvilken forståelse har et utvalg tysklærere av lese- og skrivevansker og tilrettelegging for elever med*

lese- og skrivevansker i tyskundervisningen? og b) I hvilken grad gir et utvalg tysklærere uttrykk for selv å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?

Med hensyn til spørsmål a) forklarte to av informantene begrepet lese- og skrivevansker ved å vise til to grupper elever: Elever med henholdsvis spesifikke og generelle lese- og skrivevansker. Informant A beskrev et misforhold mellom skriftlighet og muntlighet som fremtredende. Informantenes forståelse av lese- og skrivevansker knyttes for øvrig til konkrete utslag av vanskene som å lese sakte, lese feil, ha vansker med lydering eller ha mange skrivefeil. Informantene ga også uttrykk for at elever med lese- og skrivevansker ofte vil kunne ha behov for å skjule at de strever. Både informant A og B ga uttrykk for at elevene dermed kan bruke mye energi på andre ting enn å lære. Informant A og C nevnte at de ikke har spisskompetanse og oppfattet lese- og skrivevansker som en del av sitt fagfelt som tysklærer. Informant B derimot mente at lese- og skrivevansker tilhører spesialpedagogikken.

Informant A og B definerte tilpasset opplæring med utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger. Informant B ga ingen beskrivelse av begrepet, men eksemplifiserer det for eksempel med å gi mindre gloser, lekser eller oppgaver. Felles for informantenes forståelse av en god tilrettelegging av tyskundervisningen for elever med lese- og skrivevansker er en vektlegging av muntlig kommunikasjon.

Med hensyn til spørsmål b) fortalte informantene på ulike måter om hvordan de tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker. I den forbindelse nevnte de stort sett former for pedagogisk differensiering, som for eksempel variasjoner i tempo, arbeidsmengde eller arbeidsmåte. Ingen av informantene nevnte eksplisitt undervisning av lese- eller læringsstrategier som en tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker. Hovedvekten ser ut til å ligge på muntlig kommunikasjon i tyskundervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Dette var noe alle de tre informantene ga uttrykk for. Informantene ga også uttrykk for at det oppleves i noen grad krevende å tilrettelegge for den enkelte elev og samtidig ivareta klassens fellesbehov.

I neste kapittel skal jeg drøfte disse resultatene i lys av teori og forskning presentert i kapittel 2.

Kapittel 5: Konkluderende drøfting av funn

I dette avsluttende kapittelet presenteres først hovedfunnene med fokus på oppgavens problemstilling: *Hvordan oppfatter tysklærere på ungdomsskolen lese- og skrivevansker og deres betydning for tyskundervisningen?* Deretter diskuteres disse i lys av min teoretiske referanseramme og forskning referert i kapittel 2. Avslutningsvis drøftes styrker og svakheter ved forskningsprosessen og det antydes forslag til videre forskning.

5.1 Hovedfunn

Svar på mine to forskningsspørsmål a) *Hvilken forståelse har et utvalg tysklærere av lese- og skrivevansker og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?* og b) *I hvilken grad gir et utvalg tysklærere uttrykk for selv å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?* resulterte i følgende hovedfunn.

Generelt gir resultatene av intervjuene et bilde av at informantene trolig har lite fokus på, og noe begrensede kunnskaper om, elever med lese- og skrivevansker og tilrettelegging for disse i tyskundervisningen. Videre antyder funnene at tilrettelegging antakelig først og fremst skjer fra språklærerens perspektiv. Det vil si at informantene hovedsakelig synes å se på tilpasset opplæring som pedagogisk differensiering og en praktisk tilnærming til tyskundervisningen, tilpasset alle elever. Både systematiske tiltak basert på kartlegging eller diagnostisering og samarbeid over faggrenser ser ut til å være nokså begrenset. Dessuten gir informantene uttrykk for at de vektlegger muntlig kommunikasjon, med tanke på å tilrettelegge tyskundervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Videre antyder funnene at informantene oppfatter at elever med lese- og skrivevansker mestrer det muntlige språket. Skriftligheten derimot nedtones i noen grad siden det her forventes at elevene vil streve, og i liten grad oppnå mestring.

Disse funnene vil jeg videre diskutere under følgende overskrifter: ”Lite fokus på lese- og skrivevansker - ingen spisskompetanse”, ”Tilrettelegging – fra en språklærers perspektiv” og ”Muntlig kommunikasjon – lite skriftlighet”. Drøfting av funn under overskrift ”Lite fokus - ingen spisskompetanse” relateres til forskningsspørsmål a). ”Tilrettelegging - fra en språklærers perspektiv” diskuterer både informantenes forståelse av tilrettelegging, som relateres til forskningsspørsmål a), og hvordan informantene oppfatter egen praktisk tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning, som viser til

forskningsspørsmål b). ”Muntlig kommunikasjon - lite skriftlighet” prøver å svare på forskningsspørsmål b). Jeg valgte å presentere og diskutere hovedfunn slik, med hensikt om å formidle et helhetlig bilde.

5.1.1 Lite fokus på lese- og skrivevansker - ingen spisskompetanse

Informantene så ut til å ha en forståelse av at elever med lese- og skrivevansker på norsk trolig også vil streve med å lære tysk eller et annet fremmedspråk, og at tyskundervisningen derfor bør tilrettelegges på bakgrunn av elevenes eventuelle norskspråklige behov og språkvansker. To av informantene framhever i tillegg at de må kjenne til eleven for å kunne gi råd i forhold til språkvalg eller for å kunne møte elevenes behov ved tilrettelegging. Dette framheves også av Helland og Morken (2009), som poengterer at språkvalg eller tilrettelegging ikke skal baseres på en generell diagnose, men ta utgangspunkt i den enkelte elevens utfordringer.

Imidlertid indikerer funn i materialet, når det gjelder forståelsen av lese- og skrivevansker og tilrettelegging i tyskundervisningen, at informantene i utgangspunktet har liten bevissthet eller oppmerksomhet rettet mot elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen. En informant mente han var lite reflektert på lese- og skrivevansker når det gjaldt tysk. To av mine informanter satt spørsmålsteget ved at elever med lese- og skrivevansker i utgangspunkt velger et annet fremmedspråk, altså tysk, dersom de alt strever med norsk og engelsk. Dessuten ga de uttrykk for at de er noe mer kritiske i forhold til å anbefale å velge tysk for elever med lese- og skrivevansker. En slik forståelse kan etter mitt syn muligens gjenspeile at tyskfaget tradisjonelt har blitt sett som et fag for de skoleflinke elevene. Oppfatningen av at språkfag blir sett på som et teoretisk fag, og et fag som ikke er til for alle elever, ble blant annet problematisert i St.meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” og strategiplanen Språk åpner dører (Utdannings- og forskningsdepartement, 2005, revidert 2007). I tillegg sa to av informantene at de ikke har ”spisskompetanse” eller ”ingen ekspert” på området lese- og skrivevansker. Informant B mente at han ikke har spesiell kompetanse, dessuten anså han lese- og skrivevansker å høre til fagfelt spesialpedagogikk. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) nevnes blant annet at en del lærere har for lite kjennskap til både lærevansker av ulik art og passende metoder for å tilpasse sin undervisning som en av flere grunner til manglende tilrettelegging i fag. Jeg viser til punkt 4.1.2 der informant B fortalte at han var usikker om

den beskrevne elevenes svake kunnskaper i tysk var et resultat av lese- og skrivevansker eller dårlig innsats. Informantenes beskrivelse synes å underbygge det som ovenfor påpekes i St. meld. nr. 30 (2003-2004). Det virker også rimelig at lese- og skrivevansker er vanskeligere å avdekke eller lettere kan feiltolkes, dersom en mangler nødvendig kompetanse eller kunnskaper om lese- og skrivevansker. Mangel på tilstrekkelig kompetanse kan videre føre til at en overser at det kan foreligge mer spesifikke problemer, noe som blant annet diskuteres av Nijakowska (2010) og Schneider (2009).

Et interessant fellestrekk synes å komme fram ved informantenes forståelse av elever med lese- og skrivevansker som skal lære tysk. På spørsmålet om hvilke utfordringer en elev med lese- og skrivevansker kan møte ved å lære tysk har alle tre informantene gitt uttrykk for at elever med lese- og skrivevansker sannsynligvis vil ha behov for å skjule sine vansker dersom de sliter med å lære tysk. De kan vise forstyrrende og læringshemmende atferd ved for eksempel å bruke energi på andre ting, eller ved å bli passive og usikre. Informantenes forståelse gjenspeiles blant annet av Bru (2008) og Manger et al. (2008) som gjør oppmerksom på at elever med lese- og skrivevansker kan utvikle følge- eller tilleggsproblemer, og at det kan være en viss komorbiditet mellom for eksempel lese- og skrivevansker og atferdsvansker. Imidlertid kan informantenes beskrivelser også tolkes dit hen at informantene legger mer merke til, og har mer kunnskap om å identifisere atferdsvansker, enn spesifikke utfordringer som kan tenkes å være knyttet til å lære tysk.

Spesifikke og primære utfordringer for en elev med lese- og skrivevansker ved å lære et nytt språk beskrives imidlertid av Helland (2012) og Miller og Gillis (2000) når de forklarer at læring av et nytt språk innebærer å huske uttale av det nye ordet, betydningen og skriftbildet. Nedsatt fonologisk bevissthet eller svake fonologiske og ortografiske ferdigheter (Helland, 2012, 2008; Høien & Lundberg, 2012; Snowling, 2000) vil til en viss grad gi utfordringer når en skal lære et fremmedspråk (Ganschow, Sparks & Javorsky, 1998; Nijakowska, 2010; Schneider, 2009; Schneider & Crombie, 2003). Nijakowska, Schneider og Crombie (ibid.) ser nettopp viktigheten av at elever med lese- og skrivevansker får hjelp og støtte ved slike utfordringer.

5.1.2 Tilrettelegging - fra en språklærers perspektiv

Det er interessant at alle tre informantene vektlegger muntlig kommunikasjon for å tilpasse tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker, noe jeg kommer til å diskutere

nedenfor under punk 5.1.3, men først vil jeg drøfte informantenes refleksjoner når det gjelder tilrettelegging i tyskundervisningen for elever med lese- og skrivevansker mer generelt.

Funn i materialet ser ut til å vise til at informantene stort sett forstår tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker fra en språklærers perspektiv og i sammenheng med en praktisk tilnærming til språket. Det gjelder både hvordan informantene tenker tilrettelegging og hvordan de begrunner det. Funn i materialet tyder på at informantene ser tilrettelegging i sammenheng med motivasjon og mestring. Dette er i tråd med Reid og Came (2009) som nevner at å lære et fremmedspråk betyr ekstra utfordringer og krever ekstra innsats fra elever med lese- og skrivevansker. Dersom elevene blir stilt ovenfor oppgaver og mål som føles uopnåelige kan elevene miste pågangsmot og selvtillit. Vedrørende spørsmål om tilrettelegging ved for eksempel prøver, har informantene trukket fram flere forslag på hvordan en kan legge til rette for mestringsopplevelser. Informant C nevnte for eksempel å vektlegge visse deler av skriftlige arbeider i rettingsarbeidet, og informant A poengterte at en kan vektlegge innholdet mer enn rettskriving ved skriftlige arbeider. Informant A forklarte også hvordan han gir tilbakemelding på gloseprøver (se punkt 4.2.1) ved å gi eleven anerkjennelse for det eleven mestrer. Dette samsvarer blant annet med Reid og Wearmout (2009), Schneider (2009) og Schneider og Crombie (2003), som mener at det er viktig med en bekreftelse og positiv tilbakemelding når eleven er på riktig vei i læringsarbeidet. Ifølge Bråten (2010), Dale, Wærness og Lindvig (2005), Lyster (2012) og Skaalvik og Skaalvik (2005) anses mestringserfaringer som en betingelse for læring.

Videre ser det ut til at det hovedsakelig trekkes fram former for tilpasning innenfor pedagogisk differensiering i informantenes beskrivelser av en god tilrettelagt tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2009) foreslås pedagogisk differensiering som en generell form for tilrettelegging for å kunne møte forskjellige elevers behov og forutsetninger i undervisningen. Informantene nevnte for eksempel å redusere mengden av oppgaver eller gloser, forenkle oppgaver, ha variasjon og forskjellige oppgavetyper eller mer tid til oppgaveløsning. Å tilpasse kompetansemålene og lage individuelle mål i samarbeid med eleven, eller å bruke andre vurderingsformer enn skriftlige prøver var andre eksempler som ble nevnt for å tilpasse tyskundervisningen. Det nevnes også at tilrettelegging har med vektlegging å gjøre, at en prioriterer noe og velger bort noe annet. Det er enighet mellom informantene om at skriftlige oppgaver bør tones ned, det samme gjelder i noen grad mer tradisjonelle tekstoversettelser og grammatikkoppgaver.

Overraskende er imidlertid at tilrettelegging ikke nevnes i særlig grad i sammenheng med undervisvurdering. I tillegg savnes mer konkrete og spesifikke tiltak basert på testing og / eller kartlegging i informantenes beskrivelser. Sandvik et al. (2012) knytter undervisvurdering og tilpasset opplæring nært opp mot hverandre og Crombie og McColl (2000), Schneider (2009) og Schneider og Crombie (2003) setter fokus på en dynamisk vurdering som gir læreren nødvendig tilbakemelding på både elevenes læring og lærerens undervisningstiltak. Dette for å kunne justere og tilpasse læringsstøtten, og for å velge hensiktsmessige oppgaver eller undervisningsopplegg. Slik jeg ser det kan lite fokus på undervisvurdering, og ovenfor nevnte eksempler på pedagogisk differensiering, tyde på at informantenes forståelse av tilrettelegging i like stor grad kan ses på som en generell tilrettelegging med fokus på språklæring, som tilrettelegging med fokus på elever med lese- og skrivevansker. Informantenes forståelse av tilrettelegging synes dermed å gjenspeile kunnskapsløftets intensjon om en praktisk tilnærming til språklæring (punkt 2.2.3). Som nevnt i kapittel 2 ble hensikten med en praktisk tilnærming forklart blant annet med et behov for variasjon i arbeidsmåter for å tilrettelegge tyskfaget til elevenes forskjellige forutsetninger og behov. Trolig kan spesielt utsagnene til informant B underbygge framstillingen. Dette for det første ved at han sa at han ikke har noen form for spesiell kompetanse men kan tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker, og for det andre da han sa: ”Jeg legger nok til rette for hele gruppen på en måte”.

5.1.3 Mye muntlig kommunikasjon – lite skriftlighet

Det er en klar tendens i materialet at informantene, i den grad de tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen, gir uttrykk for å vektlegge muntlige språkferdigheter og kommunikasjon i språkundervisningen.

Det ser ut som om informantene forsto tyskfaget som et mer muntlig fag, med vektlegging på muntlig kommunikasjon, etter innføringen av Kunnskapsløftet. En forståelse som muligens gjenspeiles i forskningsresultatene av blant annet Solfeld (2007). På denne måten kan det se ut til at informantenes vektlegging på muntlig kommunikasjon i tyskundervisning kan delvis relateres til Kunnskapsløftets intensjon om en praktisk og kommunikativ tilnærming til språket. Videre kan det se ut som om informantene synes at Kunnskapsløftet, med intensjonen om en praktisk tilnærming til språk, legger et godt grunnlag for å kunne møte elever med lese-

og skrivevansker i tysk. Informantenes vektlegging av muntlig kommunikasjon kan muligens også forbindes med Krashens språklæringsteori som i følge Lightbown og Spada (2006) først og fremst baserer seg på språklæring i en kommunikativ sammenheng.

På en annen side uttrykkes trolig også informantenes egen forståelse av elever med lese- og skrivevansker. Det var enighet blant informantene om at elever med lese- og skrivevansker først og fremst vil kunne streve med skriftspråket, altså lesing og skriving. I denne sammenheng kan informantenes henvisning til vektlegging av muntlige ferdigheter muligens forstås slik at utfordringene til elever med lese- og skrivevansker vil bli mindre dersom tyskundervisningen blir tilrettelagt med fokus på muntlig kommunikasjon, siden kravet om skriftlighet og grammatikk da kommer noe i bakgrunn. Slik jeg ser det tydeliggjorde blant annet informant A dette da han mente at når det gjelder elever med lese- og skrivevansker og tyskundervisning, bør en delvis glemme grammatikken og en del rettskrivning og være fornøyd med å få til den ene biten: kommunikasjon.

Sellin (2008) er noe kritisk til en undervisningsform med hovedvekt på muntlig kommunikasjon og mener at en slik undervisningsform ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til elever med lese- og skrivevansker. Ifølge blant annet Nijakowska (2010) og Schneider (1999) vil elever med lese- og skrivevansker ha et behov for eksplisitt undervisning, multisensorisk trening, læring av metakognitive strategier og automatisering, noe som det ser ut til at informantene var lite opptatt av. Selv om informantene ga uttrykk for at elever med lese- og skrivevansker vil kunne streve med å lære og å huske nye ord, lese ukjente ord eller skrive riktig, ser det ut til at informantene i liten grad ga elevene støtte gjennom for eksempel innlæring av hensiktsmessige lese- og skrivestrategier. Ingen av informantene kom spesielt inn på systematisk arbeid med ordinnlæring, for eksempel ved å fokusere på ordform, lyd og ordinnhold samtidig, eller ved å bevisstgjøre elevene på ordstammen, forstavelser og endelser, noe som ifølge Miller og Gillis (2000), Nijakowska (2010), Schneider (1999, 2009) og Schneider og Crombie (2003) bør undervises eksplisitt for å gjøre språklige strukturer mer gjennomsiktig og lettere forståelig for elever med lese- og skrivevansker.

Mye tyder på at mine informanter generelt underviser implisitt. Vedrørende spørsmål om vektlegging av lesing og skriving som grunnleggende ferdighet, for eksempel, mente hverken informant A eller C at de vektla grunnleggende ferdigheter eksplisitt. Informant B nevnte imidlertid hvordan elevene jobbet med lesing av tekster. Han beskrev, hvordan han leder

elevenes oppmerksomhet mot bilder og overskrifter eller forklarer vanskelige ord for å jobbe med ord- og tekstforståelse. Ifølge Andreassen (2007) og Anmarkrud (2007) kan en slik framgangsmåte regnes som en implisitt eller indirekte undervisningsmåte, som dessuten anses som den mest utbredte undervisningsform i norsk skole (Andreassen, 2007; Anmarkrud, 2007). Det kan se ut til at informantene, ved å vektlegge muntlig kommunikasjon, ved å være lite bevisste på oppøving av de skriftlige sidene ved språket og ved bruk av en til dels indirekte undervisningsmåte, i liten grad utnytter mulighetene for å støtte og hjelpe elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen. Det samme gjelder trolig også samarbeid. Samarbeid over faggrenser der tiltak og metoder videreutvikles, systematiseres og forankres i lærerteam anses ifølge Crombie og McColl (2000), Nijakowska (2010), Norwich (2009) og Schneider (1999) som vesentlig, spesielt i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Til tross for at informant A anser samarbeid og en felles holdning blant lærere som viktig, illustrerte han imidlertid sin tolkning av samarbeid som tysklærer slik: ”Jeg seiler jo litt i min egen sjø”. Informant B og C uttrykte at de ikke hadde samarbeid med andre lærere om tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker.

Undersøkelsen synes å avdekke et bilde av at informantene trolig har et stykke igjen å gå hva gjelder forståelse av lese- og skrivevansker og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen. Dette kan trolig også tyde på at mine resultater er i samsvar med undersøkelsen av Nijakowska (2000) som poengterte et behov for forandringer når det gjelder bruken av hensiktsmessige læremetoder og språklæreres holdninger.

5.2 Forskningsprosessen og veien videre

Jeg valgte kvalitativ forskning med intervju som forskningsmetode for å belyse min *problemstilling* ”*Hvordan oppfatter tysklærere på ungdomsskolen lese- og skrivevansker og deres betydning for tyskundervisningen?*”. Resultatene av undersøkelsen må ses i sammenhengen med valg av forskningsdesign, forskeren og informanter. Jeg ønsket å få fram lærernes erfaringer og synspunkter og valgte intervjuundersøkelse som metode. Med intervju som metode fikk jeg kun vite noe om lærernes egne oppfatninger av lese- og skrivevansker og tilrettelegging. Hadde jeg for eksempel kombinert intervju med observasjon kunne jeg muligens ha fått data som også sier noe om hvorvidt eller hvordan lærere i praksis iverksetter tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker. Ved å kombinere intervju med

observasjon hadde jeg hatt mulighet til å se om funnene harmoniserer med hverandre, og jeg kunne ha fått et mer nyansert eller dypere bilde. Med hensyn til oppgavens omfang og begrensede ressurser anså jeg det imidlertid ikke som mulig å utvide undersøkelsen.

En klar begrensning ved min undersøkelse er at den kun er basert på 3 informanter. Dessuten viste det seg at informantene i min undersøkelse alle var i alderen 50 år og eldre, og hadde en del undervisningserfaring som tysklærer. Et større utvalg av informanter, og en bredere variasjon både hva gjelder alder og undervisningserfaring, hadde trolig gitt et annet og muligens mer utfyllende svar på min problemstilling. Både lærerutdanning og utdanning innenfor fremmedspråk er i stadig forandring og videreutvikling. I denne sammenheng framtrer spørsmålet om hvordan resultatene hadde blitt dersom jeg hadde hatt en bedre blanding mellom nyutdannede språklærere og de med mer erfaring.

Både Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2009) beskriver et dilemma som forskeren kan møte under selve intervjusamtalen, når forskeren underveis må avgjøre om han vil følge intervjuguiden, utdype et tema eller føre samtalen videre. I analysefasen, for eksempel der jeg kontrollerte intervjuutskriftene mot lydopptakene, kunne jeg noen ganger ha ønsket at jeg hadde fulgt opp informantens svar bedre eller på en annen måte. I etterkant ser jeg at jeg nok hadde fått dypere eller mer utfyllende svar dersom jeg hadde hatt mer rutine og forskningserfaring.

Gjennom hele forskningsprosessen prøvde jeg å være min egen kritiker for heller å kunne formidle et best mulig rettmessig og velfundert resultat, enn en bestemt sannhet. Jeg håper å ha lyktes med å formidle et lite innblikk i, og en forståelse av lese- og skrivevansker og tilrettelegging i tyskundervisningen, og at denne undersøkelsen kan gi et lite bidrag til fagfeltene fremmedspråksundervisning og lese- og skrivevansker.

Til slutt ønsker jeg å antyde noen få pedagogiske implikasjoner og interessante spørsmål til videre forskning. Slik jeg ser det viser resultatene i min undersøkelse et behov for bedre tverrfaglig samarbeid når det gjelder å reflektere over, justere og utarbeide undervisningsopplegg, for å ivareta elever med lese- og skrivevansker på en best mulig måte i tyskundervisningen. I denne sammenheng framtrer også spørsmålet om hvordan eksisterende kunnskap fra forskningen kan gjøres bedre tilgjengelig og implementeres i lærernes undervisningspraksis. Videre antyder resultatene i undersøkelsen at metodevalg bør diskuteres mer blant fremmedspråklærere. Som det går fram i kapittel 2 handler metodevalg oftest ikke

om ”enten - eller” men ”både - og”. Kan det for eksempel være hensiktsmessig å kombinere en kommunikativ undervisning, der det ifølge læreplanen (LK06) legges vekt på å snakke, lytte, lese og skrive, med eksplisitt undervisning, læring av metakognitive strategier og multisensorisk trening som anbefales av Nijakowska (2010), Schneider (1999) og Schneider og Crombie (2003) for å tilrettelegge undervisningen for elever med lese- og skrivevansker?

Med tanke på videre forskning kunne det vært spennende å undersøke effekten av eksplisitt undervisning og multisensorisk trening for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen. En kunne for eksempel overføre undersøkelsen til Schneider (1999), som er nevnt i innledningen (punkt 1.1), til norske forhold. En annen interessant og viktig problemstilling ville være å undersøke hvilke erfaringer og / eller hvilke utfordringer elever med dysleksi opplever ved å lære et annet fremmedspråk. Ved norske ungdomsskoler vil det si tysk, fransk eller spansk. Så lenge alle elever i utgangspunktet skal lære et annet fremmedspråk for å kunne velge studiespesialisering på videregående skole bør denne problemstillingen være aktuell, også med hensyn til elevenes krav på like muligheter for valg av videre skole- og studiegang.

Litteraturliste

- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 252-285). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning – med fokus på leseforståelse. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 221-251). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda. (Hentet 29.12. 2013)
http://www.udir.no/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bakken, A. & Dæhlen, M. (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen. Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag*. NOVA Rapport 6/2011. Oslo: NOVA – Norwegian Social Research. (Hentet 22.02. 2014)
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/nova.pdf?epslanguage=no>
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk*. 3. utg. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 135-144). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Crombie, M. & McColl, H. (2000). Teaching Modern Foreign Languages to Dyslexic Learners: A Scottish Perspective. I L. Peer & G. *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators* (s. 211-217). London: David Fulton Publishers.
- Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Rapport 10/2005. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling AS.

(Hentet 22. 02.2014)

http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset_og_differensiert_opplaering_i_lysa_av_Kunnskapsloeftet.pdf

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Deponio, P., Landon, J. & Reid, G. (2000). Dyslexia and Bilingualism - Implications for Assessment, Teaching and Learning. I L. Peer & G. Reid *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators* (s. 52- 60). London: David Fulton Publishers.

Dessingué, A. (2006). *EKSPER (Elevenes kommunikative språk performance)*. (Hentet 25.02.2014)

http://www.uis.no/om_uis/humanistisk_fakultet/kultur_og_spraak/eksperprosjektet/article9726-4285.html

Doetjes, G. & Ryen, E. (2009). Språkvalg på ungdomsskolen. *Fokus på språk, 16*. Halden: Fremmedspråksenteret.

Engen, L. (2008). Lærings- og mestringsstrategier for personer med dysleksi. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 161-172). Stavanger: Hertervig Akademisk.

European Commission (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006*. Brussel. (Hentet 10.09.2013)

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_en.htm

European Commission (2005). *Special educational needs in Europe. The teaching and learning of languages*. Brussel. (Hentet 10.09.2013)

http://europa.eu/epic/topics/special-needs-education_en.htm

Frith, U., Wimmer, H., & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recording in German- and English-speaking children. *Scientific Studies og Reading, 2*, 31-54.

- Ganschow, L. Sparks R. L. & Jaworsky, J. (1998). Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, Volume 31, Number 3, 248-258.
- Ganschow, L. & Sparks, R. (1995). Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native language skills and foreign language aptitude of at-risk foreign language learners. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 107-120.
- Ganschow, L., Sparks, R., Javorsky, J., Pohlman, J. & Bishop-Marbury, A. (1991). Identifying native language difficulties among foreign language learners in college: A "foreign" language learning disability? *Journal of Learning Disabilities*, 24, 530-541.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heimark, G. E. (2008). "Praktisk tilnærming i praksis." I: *Acta Didactica Norge*, Vol. 2, Nr. 1, Art. 10.
- Helland, T. & Morken, F. (2009). Dysleksi og fremmedspråk. *Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæring*. (Hentet: 28.08. 2013)
<http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/larings---ressurser/leseveiledning-i-engelsk/differentiated-learning/pupils-with-dyslexia&PHPSESSID=8dutej9u0kkj2jge1h7csrd7i7>
- Helland, T. (2008). Tidlig diagnostisering av dysleksi. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 51-65). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hellekjær, G. O. (2007). Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!. *Fokus på språk*, 3. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utg. (179-216). Oslo: Unipub.

- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Javorsky, J., Sparks, R. & Ganschow, L. (1992). Perceptions of college students with and without learning disabilities about foreign language courses. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 31-44.
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (red.). (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget. (Hentet 29.08. 2013) http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/paa_rett_spor.pdf
- Kleven, T.A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T.A. Kleven (red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utg. (9-26). Oslo: Unipub.
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: Pergamon.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnsopplæringen 2005-2009* (revidert utgave januar 2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: University Press.
- Lyster, S. A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?*. Oslo: Cappelen-Damm Akademisk.
- Manger, T., Asbjørnsen, A. & Munkvold, L. H. (2008). Lese- og skrivevansker og atferdsvansker. I F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 121-133). Stavanger: Hertervig Akademisk.

- Miller, S. & Gillis, M. B. (2000). *The Language Puzzle: Connecting the Study of Linguistics with a Multisensory Language Instructional Programme in Foreign Language Learning*. I L. Peer & G. Reid. *Multilingualism, Literacy and Dyslexia* (218-228). London: David Fulton Publishers.
- NESH publikasjoner (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss, humaniora og teologi*. Oslo. (Hentet 12.09. 2014)
<https://www.etikkom.no/Aktuelt/publikasjoner/-Forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nijakowska, J. (2000). *Dyslexia – Does it Mean Anything to a Foreign Language Teacher?* I L. Peer & G. Reid. *Multilingualism, Literacy and Dyslexia* (248-256). London: David Fulton Publishers.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever*. I T. Nordahl (red.), *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (192-209). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Norwich, B. (2009). *How compatible is the recognition of dyslexia with inclusive education?*. I G. Reid (red.), *The Routledge Companion to Dyslexia* (177- 192). London, New York: Routledge.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (Hentet 22.02. 2014)
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Opplæringsloven 1998. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Lovdata. (25.09. 2014)
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Portmann-Tselikas, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen-Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.

- Pressley, M. (2006). Children Who Experience Problems in Learning to Read. I M. Pressley. *Reading Instructions That Works: The Case for Balanced Teaching* (66-95). New York: The Guilford Press.
- Rambøll Management Consulting AS (Rambøll). (2009). *Sluttrapport. Kartlegging. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009*. Oslo. Utdanningsdirektoratet. (Hentet 23.02. 2014)
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/Sprak_opner_dorer.pdf?epslanguage=no
- Reid, G. & Came, F. (2009). Identifying and overcoming the barriers to learning in an inclusive context. (s. 193- 202). I G. Reid (red.), *The Routledge Companion to Dyslexia* (193- 202). London, New York: Routledge.
- Reid, G. & Wearmouth, J. (2009). Identification and assessment of dyslexia and planning for learning. I G. Reid (red.), *The Routledge Companion to Dyslexia* (80- 93). London, New York: Routledge.
- Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S., & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning.
- Schneider, E. (1999). *Multisensory Structured Metacognitive Instruction: An Approach to Learning a Foreign Language to At-Risk Students*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schneider, E. (2009). Dyslexia and a foreign language learning. I G. Reid (red), *The Routledge Companion to Dyslexia* (297- 310). London, New York: Routledge.
- Schneider, E. & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publishers.
- Sellin, K. (2008). *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Solfjeld, K. (2007). Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. *Fokus på språk, 1*. Halden:Fremmedspråksenteret.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16.
- Speitz, H. & Lindemann, B. (2002). ”Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angret”: Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole. Rapport 03/02. Notodden: Telemarksforskning.
- St.meld. nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo. Kunnskapsdepartementet. (Hentet 05.03. 2014)
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- St.meld. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Hentet 22.02. 2014)
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- St.meld. nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo. Kunnskapsdepartementet. (Hentet 10.09.2013)
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- St.meld. nr. 11 (2008- 2009). *Læreren - rollen og utdanning*. (Hentet 25.08. 2014)
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. (Hentet 10.09. 2013)
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St. meld. 31 (2007-2008) *Kvaliteten i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (Hentet 10.09. 2014) <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Strømsø, H. I. (2007). Høytlesning, hurtiglesning og forståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten. (red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Strategiplan. Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanen i fremmedspråk*. Oslo. (Hentet 20.02.2014)

<http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Veiledning til læreplan i fremmedspråk*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (Hentet 20.02.2014)

<http://veiledninger.udir.no/flere/Fremmedspr%e5k/www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/index.html>

Utdanningsdirektorat (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo. (Hentet 20.02.2014)

<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Ziegler, J.C. & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, Vol. 131, No. 1, 3-29.

Forespørsel om deltagelse i mastergradsprosjektet ”Lese- og skrivevansker i faget tysk som fremmedspråk ”

Mitt navn er Elke Becker, jeg er tospråklig lærer og tysklærer i Fredrikstad kommune. Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning og er i gang med en masteroppgave. Mine faglige veiledere er førsteamanuensis Rune Andreassen, Høgskolen i Østfold, og professor Ivar Bråten, Universitetet i Oslo.

Temaet mitt er tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker i faget tysk som fremmedspråk. I denne forbindelsen ønsker jeg å komme i kontakt med tysklærere som helst i løpe av de siste to årene har hatt elever med lese- og skrivevansker i sin undervisning.

Spørsmålene i intervjuet vil hovedsakelig dreie seg om dine erfaringer med elever med lese- og skrivevansker. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuet i løpet av februar / mars 2014. Hvis du kunne tenke deg å delta, ville jeg ta kontakt med deg mot slutten av februar for å avtale nærmere tid og sted.

Selve intervjuet vil ta maksimalt en time. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd for senere å kunne analyseres. Jeg har taushetsplikt, og det legges vekt på at alle opplysningene skal behandles konfidensielt, oppbevares på en forsvarlig måte og anonymiseres. Alt materialet vil bli slettet når prosjektet er ferdig høsten 2014. Jeg fremhever også at deltagelsen er frivillig, og at du når som helst kan trekke deg uten å måtte oppgi grunnen.

Jeg håper at du synes prosjektet er interessant og at du kunne tenke deg å bidra med din kunnskap. Dersom du sier ja til å delta, er det fint om du kan svare meg snarest via e-post. Samtykkeerklæringen ordner vi på intervjuet. Er det noe du lurer på, ring meg gjerne på telefon 47099319.

Du kan også kontakte mine veiledere, førsteamanuensis Rune Andreassen ved Høgskolen i Østfold på e-post rune.andreassen@hiof.no eller professor Ivar Bråten ved Universitetet i Oslo på e-post ivar.braten@ped.uio.no.

Med vennlig hilsen

Elke Becker

Sportsveien 13

1604 Fredrikstad

elke.w.becker@gmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsprosjektet ”Lese- og skrivevansker i faget tysk som fremmedspråk” og er villig til å delta. Jeg samtykker i at Elke Becker kan bruke mitt intervju i sin masteroppgave under forutsetningen at opplysningene behandles konfidensielt og vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet, eller når jeg ønsker det. Samtykke kan trekkes tilbake under hele prosjektet.

Dato / Sted _____

Signatur _____

Intervjuguide

Introduksjon	
Hvorfor masterprosjekt?	<ul style="list-style-type: none"> • Min bakgrunn og erfaring
	<ul style="list-style-type: none"> • Forklare hensikten med intervjuet Hvordan oppfatter tysklærere på ungdomskolen lese- og skrivevansker og deres betydning for tyskundervisningen? • Praktiske opplysninger (samtykke, anonym og konfidensiell, sletting av data, kan trekke seg)
Informantens bakgrunn	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle om din utdanning og bakgrunn / arbeidserfaring? • Hvilke fag har du i fagkretsen?

Hvordan oppfatter (forstår) tysklærer lese- og skrivevansker og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisning, og i hvilken grad gir de uttrykk for selv å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hvordan oppfatter/forstår tysklærere begrepet lese- og skrivevansker i tyskundervisningen	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du selv i begrepet lese- og skrivevansker? • Hvordan vil du beskrive en elev med lese- og skrivevansker? • Hvilke utfordringer tenker du en elev med lese- og skrivevansker kan møte? • Hva tenker du, om elever med lese- og skrivevansker og tyskundervisningen? Kan du utdype svaret? • En elev med lese- og skrivevansker er usikker i forhold til språkvalg. Du blir spurt om råd. Hva tenker du? (Evt. Hva råder du?) • Hvordan vil du beskrive din egen kunnskap om lese- og skrivevansker? • Evt. Hvor har du fått din kunnskap om lese- og skrivevansker fra? • Evt. Hva har hindret deg i å skaffe deg denne kunnskapen? • Opplever du lese- og skrivevansker som en del av ditt fagfelt som tysklærer? Kan du utdype svaret?

<p>Hvordan oppfatter (forstår) tysklærere lese- og skrivevansker og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, og i hvilken grad gir de uttrykk for selv å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?</p>	
<p>Forskningsspørsmål</p>	<p>Intervjuspørsmål</p>
<p>Hvordan oppfatter/forstår tysklærere tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Det er noen språklærere som mener at fremmedspråk ikke er et fag for alle elever. Hva mener du? eller: I hvilken grad er du enig? Evt. Kan du utdype det? • Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring? Kan du gi en egen definisjon? • Hvordan vil du beskrive en god tilrettelegging av tyskundervisningen for elever med lese- og skrivevansker? Du bestemmer selv hva som er ”god”. • Tror du at det finnes en form for tyskundervisning som er bedre egnet enn en annen tyskundervisning for elever med lese- og skrivevansker? Hvis ja, kan du beskrive en slik undervisning? • Hva tenker du om tilrettelegging ved for eksempel prøver, lekser, innlæring av nye ord i tysk?

<p>Hvordan oppfatter (forstår) tysklærere lese- og skrivevansker og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker, og i hvilken grad gir de uttrykk for selv å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?</p>	
<p>Forskningsspørsmål</p>	<p>Intervjuspørsmål</p>
<p>I hvilken grad gir de uttrykk for selv å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker i tyskundervisningen?</p>	<p>Videre vil jeg at du tar utgangspunkt i din undervisningspraksis og dine erfaringer fra timene dine nå eller evt. tidligere.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har du hatt elever med lese- og skrivevansker?

	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan oppdaget du dette/fikk du informasjon om dette? • Evt. Har du tilrettelagt /tilpasset tyskundervisningen til disse elevene? • Evt. Hvordan? • Hvordan vil du vurdere kvaliteten av tilretteleggingen? • Hvis nei, hva har forhindret deg i å tilrettelegge for elevene i tyskundervisningen? • Er det noe av det du gjør som du er spesielt fornøyd /spesielt misfornøyd med? Kan du fortelle mer? • Å lese og å skrive er grunnleggende ferdigheter som er integrert i LK06. Hvordan bruker du lesing og skriving i tyskundervisningen? • Hvordan vektlegger du grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving i forhold til elever med lese- og skrivevansker? • Hva betyr samarbeid om tilrettelegging med andre lærere for deg? • Evt. Hvordan er samarbeidet organisert? (Strategiplan for lesing, resultater fra nasjonale prøver i lesing.....) • Evt. Hvordan foregår lærersamarbeid om elever med lese- og skrivevansker? • Er det noe du er spesielt fornøyd / spesielt misfornøyd med om samarbeid?
--	---

Avslutning	
Oppsummering av de tre fokusområdene	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan du forstår lese- og skrivevansker • Hvordan du forstår tilrettelegging (tilpasset undervisning) • I hvilken grad kommer tilrettelegging til uttrykk i din praksis
Kommentar	<ul style="list-style-type: none"> • Er det ytterligere tanker vi ikke har kommet inn på under intervjuet, som du ønsker å ha med til slutt?

Veien videre	<ul style="list-style-type: none">• Ferdig med intervju i løpet av mars• Transkribering og oppsummering mars/ april• Innlevering av oppgaven i november
--------------	---